

**UNI-Klassen –
Reflexion und Feedback über Unterricht
in Videolabors an Schulen**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der
Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Kai Nitsche
aus Leverkusen
2014

Erstgutachter: Prof. Dr. J. Kahlert

Zweitgutachter: Prof. Dr. K. Zierer

Datum der mündlichen Prüfung: 21.1.2014

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung

1.1 Ausgangssituation	7
1.2 Professionalisierung in der Lehrerbildung	8
1.2.1 Zum Begriff ‚Professionalisierung‘	9
1.2.2 Professionalisierung als Aufgabe der Lehrerbildung	10
1.2.3 Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung	14
1.2.3.1 Zu den Begriffen ‚Kompetenz‘ und ‚Standard‘	14
1.2.3.2 Beobachtung, Reflexion und Feedback – Schlüssel zur Professionalisierung?	17
1.2.3.3 Die Konzeption der UNI-Klassen – eine Antwort auf die Setzung von Standards in der ersten Phase	25
1.2.4 Berufsfeldorientierung als Verbindung von Theorie und Praxis in den UNI-Klassen	30
1.3 Aufbau der Arbeit	36

2. Theoretische Fundierung

2.1 Beobachtung – Annäherung an einen vielschichtigen Begriff	38
2.1.1 Beobachtung als Methode der sozialwissenschaftlichen Forschung	39
2.1.2 Beobachtung als Wahrnehmungsproblem	44
2.1.3 Beobachtung als Qualifikation von Lehrkräften	49
2.1.3.1 Beobachtung im pädagogischen Kontext	49
2.1.3.2 Beobachtung einer Unterrichtssituation	51
2.1.3.3 Pädagogische Beobachtung mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung	55
2.1.4 Pädagogische Beobachtung in der Lehrerbildung	57
2.1.4.1 Pädagogische Beobachtung in Praktika	63
2.1.4.2 Pädagogische Beobachtung anhand von Filmen über Unterricht	65
2.1.4.3 Pädagogische Beobachtung in UNI-Klassen	70
2.2 Reflexion	76
2.2.1 Reflexion – ein Baustein zur Entwicklung von Handlungskompetenz?	78
2.2.2 Der reflektierende Praktiker – ein Modell für Studierende?	83
2.2.3 Reflexion über eigene und fremde Videoaufzeichnungen	86
2.2.4 „Sag mir etwas Neues!“ – der Zusammenhang von Reflexion und Feedback	91

2.3 Feedback	97
2.3.1 Feedback – Zusammenhang mit und Abgrenzung von Reflexion	97
2.3.2 Ebenen von Feedback	103
2.3.3 Varianten von Feedback	106
2.3.3.1 Schriftliches Feedback	107
2.3.3.2 Mündliches Feedback	108
2.3.3.3 Nonverbales Feedback	108
2.3.3.4 Feedback durch Instrumente	108
2.3.4 Feedback geben, wahrnehmen und erhalten	109
2.3.5 Kommunikation – Grundlage des Feedback	111
2.3.6 Anforderungen an konstruktives Feedback	114
2.3.7 Feedback als Bestandteil kollegialer Unterrichtshospitation	120
2.3.8 Feedback in der Lehrerausbildung	122
3. Die UNI-Klassen der LMU	
3.1 Videolabors der LMU an Schulen	127
3.1.1 Unterricht e ³ – Unterricht entwickeln, erproben und evaluieren	128
3.1.2 Videoaufzeichnung	131
3.1.3 Beobachtungsszenarien in UNI-Klassen – Beobachten, ohne zu stören	132
3.2 Seminarkonzeptionen	133
3.3 Reflexion und Feedback in Seminaren der UNI-Klassen	136
4. Hypothesen	139
5. Studie zu den Effekten der Konzeption der UNI-Klassen auf Reflexion und Feedback	
5.1 Studiendesign	143
5.2 Stichprobe	144
5.3 Unabhängige Variable ‚Unterrichtsvideo‘	146
5.4 Erhebungsinstrumente	147
5.4.1 Fragebogen zum Fachwissen	147
5.4.2 Fragebogen nach einer Beobachtung	148
5.4.3 Online-Fragebogen	148
5.5 Ablauf der Studie	149

5.6 Abhängige Variablen	151
5.6.1 Beobachtungsgenauigkeit	151
5.6.2 Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte	151
5.6.3 Reflexion über einen Film	152
5.6.4 Involviertheit	152
5.6.5 Unterrichtsqualität	153
5.6.6 Langeweile	153
5.6.7 Feedbackgabe	153
5.7 Statistische Analyse	154
5.8 Ergebnisse	155
5.8.1 Ergebnisse zu Hypothese 1	155
5.8.2 Ergebnisse zu Hypothese 2	157
5.8.3 Ergebnisse zu Hypothese 3	164
5.8.4 Ergebnisse zu Hypothese 4	167
5.9 Interpretation und Diskussion der Hypothesen	167
5.9.1 Interpretation und Diskussion der Hypothese 1	167
5.9.2 Interpretation und Diskussion der Hypothese 2	170
5.9.3 Interpretation und Diskussion der Hypothese 3	172
5.9.4 Interpretation und Diskussion der Hypothese 4	179
6. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick	
6.1 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse	181
6.2 Kritische Reflexion der angewandten Methodik und weiterer Forschungsbedarf	190
6.3 Ausblick	194

7. Anhang	
7.1 Fragebogen zum Fachwissen	198
7.2 Fragebogen nach einer Beobachtung	199
7.2.1 Sommersemester 2012	199
7.2.2 Wintersemester 2012/13	200
7.3 Online-Fragebogen	201
7.4 Themen bzw. Inhalte der Unterrichtsstunden	204
8. Abbildungsverzeichnis	205
9. Tabellenverzeichnis	206
10. Literaturverzeichnis	208

„One reflects in order to see something
that is not available to simple looking
but requires the mirror of mind.“

Margret Buchmann

1. EINLEITUNG

In Kapitel 1 wird zunächst das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, in dem sich die Lehrerbildung seit Langem befindet, als Ausgangspunkt dieser Arbeit skizziert. Anschließend wird erläutert, welche Anforderungen damit verbunden werden und inwiefern sich diese auf die Lehrerbildung auswirken. Schließlich werden die Schwerpunkte vorliegender Arbeit kurz dargelegt sowie das Erkenntnisinteresse verdeutlicht.

1.1 Ausgangssituation

Nach nationalen und internationalen Schulleistungsstudien wie TIMSS (Baumert u.a. seit 2000), PISA (Deutsches PISA-Konsortium seit 2000) und IGLU (Bos u.a. seit 2003) steht Bildung im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Mit dieser Entwicklung gehen veränderte Anforderungen an das Bildungssystem im Allgemeinen und die Lehrerausbildung im Besonderen einher, die sich sowohl auf die schulische, die universitäre als auch die berufliche (Weiter-)Bildung auswirken.

„Lehren und Lernen sollen heute stärker denn je auf ein Wissen zielen, das zum einen grundlegend und vernetzt und zum anderen orientierend und anschlussfähig an interdisziplinäre Entwicklungsprozesse ist. Die universitäre Lehrerausbildung steht damit vor einer dreifachen Aufgabe: dem Erwerb wissenschaftlicher Grundlagen für die Wahrnehmung von Erziehungs-, Bildungs- und Schulentwicklungsaufgaben, der Ausbildung einer forschenden Grundhaltung sowie der Entwicklung relevanter Persönlichkeitseigenschaften.“ (Herzig, Grafe & Reinhold 2005, S. 45)

Die Lehrerbildung in Deutschland steht schon seit Jahren immer wieder in der Kritik (vgl. Terhart 2000). So wird beispielsweise die Praxisferne und der Mangel an Berufsorientierung des Lehramtsstudiums kritisiert (vgl. Blömeke 2001; Czerwenka & Nölle 2011; Döring 1992, S. 385ff.; Krüger 2009; Oelkers 2009), so dass sich angehende Lehrer¹ am Ende ihrer universitären Ausbildung nur ungenügend auf die Praxis vorbereitet fühlen (vgl. Herzog & von Felten 2001a, S. 17). Diese Diskussion über die scheinbaren Pole ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in der Lehrerbildung wird schon seit Langem geführt. Bereits Herbart formulierte dazu:

¹ Mit Rücksicht auf die Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit wird auf die geschlechtergerechte Verwendung der weiblichen und männlichen Form verzichtet. Wenn möglich, werden geschlechtsneutrale Formulierungen benutzt; ansonsten wird die männliche Form verwendet,

„Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.“ (Herbart 1802/1982, S. 127)

Eine Polarisierung zwischen Theorie und Praxis erscheint jedoch problematisch, weil dadurch die entscheidene Frage in den Hintergrund rückt, wie diese Elemente derart verbunden werden können, „that it leads to integration within the teacher“ (Korthagen & Kessels 1999, S. 4).

Daher empfiehlt der Aktionsrat Bildung in seinem Jahresgutachten 2011, dass die „Lehrerausbildung und -weiterbildung [...] stärker an den Erkenntnissen der Unterrichtsforschung ausgerichtet“ (vbw 2011, S. 200) sein sollen und „Initiativen verschiedener Hochschulen, Praxisphasen zu intensivieren und diese in hochschuldidaktische Konzepte einzubauen, [...] weiterverfolgt und ausgebaut werden [sollen]“ (ebd.).

Auch wenn eine pauschale Kritik an der Lehrerausbildung schon aufgrund regionaler Unterschiede und der Unterschiedlichkeit der Ausbildung in den einzelnen Lehrämtern als nicht dienlich für deren Optimierung erscheint, kommt der Stärkung des Berufsfeldbezugs und somit der Verzahnung von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung und Erfahrung eine wichtige Funktion in der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zu (vgl. Zierer & Kahlert 2010). Dabei soll ‚Verzahnung‘ nicht missverstanden werden: Es geht nicht um eine „Punkt-für-Punkt-Übertragung“ (Combe & Kolbe 2008, S. 861) theoretischen Wissens auf praktische Bezüge, als vielmehr um das „Produktivmachen einer Differenz“ (ebd.).

Das geeignete Zusammenwirken von Wissen, Können und Handeln von Lehrkräften sowie der Erwerb dieser Qualifikationen spielen eine wichtige Rolle in der Diskussion über die Professionalisierung von Lehrkräften. Aufgrund der offenkundig diffizilen begrifflichen Abgrenzung ist es unumgänglich, zunächst zentrale Begriffe in diesem Zusammenhang zu klären.

1.2 Professionalisierung in der Lehrerbildung

In verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen hat der Begriff der Professionalisierung an Bedeutung gewonnen. In pädagogischen Kontexten erfuhr er in den letzten Jahrzehnten – nicht zuletzt als Reaktion auf die Schulleistungsstudien in Deutschland – in einem breiten Diskurs unterschiedliche Deutungen und Gewichtungen (vgl. Terhart 1996, S. 449f.).

Als Reaktion darauf resümiert Schritteser:

„Der inflationäre Gebrauch des um den Begriff der Profession entstandenen semantischen Feldes der Professionalität und der Professionalisierung weist derzeit die Tendenz auf, eine Bezeichnung für alle jene wünschenswerten Handlungsweisen zu werden, die man sich im Umgang mit den unterschiedlichsten Dienstleistern - vom Fleischer über den Automechaniker bis hin zum Friseur - erwarten mag, um in den Genuss eines reibungsarmen Ablaufes täglichen Lebens zu kommen.“ (Schritteser 2005, S. 161)

Um diesem inflationären Gebrauch entgegenzuwirken, erscheint es notwendig, den Begriff zu klären und für den Kontext ‚Lehrerbildung‘ zu präzisieren.

1.2.1 Zum Begriff ‚Professionalisierung‘

Allgemein meint Professionalisierung

„[die] Ausrichtung der Wissensbasis einer Berufsgruppe am wissenschaftlichen Wissen in der Erwartung, dass die Vertreterinnen und Vertreter der Profession Expertenstatus erlangen. Als Expertinnen und Experten stützen sich Professionelle bei ihrer Berufsarbeit auf Ergebnisse der Wissenschaft.“ (Herzog & von Felten 2001a, S. 17)

Nach dieser Definition ist Professionalisierung hauptsächlich am wissenschaftlichen Wissen orientiert. Professionswissen von Lehrkräften gliedert sich nach Shulman (1986) in Fachwissen (content knowledge), fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) und allgemeines pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge) (vgl. Shulman 1986). In Bezug auf Lehrende geben Herzog & von Felten (2001a) jedoch zu bedenken, dass „die Kontexte, in denen sich *Forschende* und *Praktiker* bewegen, in wesentlicher Hinsicht voneinander verschieden sind“ (ebd., Hervorhebung d. Verf.). Die Aneignung wissenschaftlichen Wissens und dessen Nutzung bzw. Umsetzung in praktischen Anwendungsbezügen sind nicht in jedem Fall deckungsgleich; dies gilt auch für den Beruf der Lehrkraft (vgl. Tanner 1993). Dementsprechend versteht Combe (1996) unter Profession aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine Sonderform beruflichen *Handelns*, wobei der Akzent der Betrachtungsweise auf das handelnde Individuum gelegt wird. Der Begriff der Professionalisierung bezieht sich somit auf einen Prozess, in dem kompetentes individuelles Handeln herausgebildet und gefördert wird (vgl. Combe 1996). Diese Begriffsklärung betont zudem stärker den Stellenwert des handelnden Individuums und stellt damit die *Person*, die kompetentes individuelles Handeln entwickeln soll, in den Mittelpunkt. In ähnlicher Weise äußern sich Lehmann & Nieke (2001), wenn sie feststellen:

„In direkter Interaktion als professionellem pädagogischen Handeln ist unvermeidlich die Person des Pädagogen unmittelbar in das professionelle Handeln einbezogen. Die Persönlichkeit kann geradezu das Werkzeug dieses Handelns sein, wenn etwa auf die Vorbildwirkung gesetzt oder die Autorität als Grundbedingung für Akzeptanz beschworen wird.“ (Lehmann & Nieke 2001, S. 11)

Damit wird für Lehrberufe eine Dimension von Professionalität betont, welche die Lehrerpersönlichkeit und damit den angemessen handelnden Praktiker stärker in den Fokus setzt. Faulstich (2003) versucht, Professionalität von Lehrenden als Zusammenwirken von Wissen, Können und Handeln in einem Satz zu fassen: „Kern von Professionalität ist [...] Expertise als Fähigkeit wissenschaftliches Wissen handelnd in Können umzusetzen“ (Faulstich 2003, S. 95). Dabei muss ein Aspekt besonders betont werden: Ein professioneller Lehrer weiß nicht nur, was geht, sondern auch, wie es geht und warum es geht. Er verfügt damit über Professionalität hinsichtlich der Inhalte und ihrer Umsetzung; zusätzlich kann er die Effekte und sein Handeln begründen. In folgender Formulierung Shulmans wird dieses idealtypische Bild deutlich: „Der Lehrer ist nicht nur ein Meister des Verfahrens, sondern auch der Inhalte; er kann begründen, *warum* etwas so gemacht wird, wie es gemacht wird“ (Shulman 1991, S. 158, Hervorhebung im Original).

Zusätzlich erscheint bedeutsam, dass professionelle Lehrer in der Lage sein müssen, ihren Unterricht selbstkritisch zu hinterfragen und Methoden einzusetzen, um ihr unterrichtliches Handeln zu analysieren und ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. Helmke 2009, S. 118). Hierzu zählen beispielsweise das kollegiale Feedback und die Supervision. Die Fähigkeit zur Reflexion ist daher als „eine Schlüsselbedingung für die Verbesserung des eigenen Unterrichts“ (ebd.) anzusehen. Aus diesem Grund sollte diese Fähigkeit schon frühzeitig angebahnt werden. Professionalisierung in der Phase der Ausbildung muss sich nach diesem Verständnis verschiedenen Ansprüchen stellen: Lehrerausbildung soll wissenschaftliches Wissen vermitteln, die Person des Pädagogen ausbilden, Handlungskompetenz fördern sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion stärken und damit die Urteilsfähigkeit des Berufsanfängers schärfen.

1.2.2 Professionalisierung als Aufgabe der Lehrerbildung

Diesen Ansprüchen versucht die Lehrerausbildung in Deutschland in zwei Phasen gerecht zu werden: Die erste Ausbildungsphase ist in der Universität verortet, die zweite im Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat. Im Sinne einer lebenslangen Professionsentwicklung (vgl. Stiller 2005) ist auch die dritte Phase zu nennen, in der Lehr-

kräfte zwar im Beruf stehen, durch Fortbildung aber ihre Professionalität erweitern. Blömeke (2001) weist darauf hin, dass die ersten beiden Phasen unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Ihrer Ansicht nach erfolgt Lehrerbildung

„durch die Annahme eines wissenschaftlichen und eines praktisch-pädagogischen Habitus' in zwei Sozialisationsprozessen. Die Sozialisierung in Wissenschaft erfolgt im Lehramtsstudium an der Universität, die Sozialisierung in Praxis im Referendariat. [...] Der Lehrerberuf stellt [...] einen Sonderfall der Professionen dar, da seine wissenschaftliche Wissensbasis zweigeteilt ist: in fachbezogenes und in berufsbezogenes wissenschaftliches Wissen.“ (Blömeke 2001, S. 132)²

Hier findet gewissermaßen eine Polarisierung von wissenschaftlichen Bezügen einerseits und praktischer Anwendung andererseits statt. Zudem wird das wissenschaftliche Wissen aufgeteilt in eine fach- und eine berufsbezogene Komponente. Diese Polarisierung erscheint jedoch problematisch, da sie eine Verbindung theoretischer und praktischer Bezüge erschwert.

Hinzu kommt, dass Lehramtsstudierende ohnehin ihrer praktischen Ausbildung hohe Erwartungen entgegenbringen (vgl. Oelkers 2009) und sich für ein Studium einsetzen, das sich an den Anforderungen der Praxis orientiert. Sie „wünschen eine Ausweitung und Intensivierung praktischer Ausbildungsabschnitte und votieren dafür, daß praktische pädagogische Tätigkeit durchgängiges Ausbildungsprinzip sein soll“ (Flach et al. 1997, S. 116). Theoretische Anteile der Lehrerbildung werden zwar geschätzt, jedoch sind die Studierenden häufig der Meinung, sie würden das theoretische Wissen nicht brauchen (vgl. Hascher 2006, S. 133f.). Als Grund wird der geringe Anwendungsbezug theoretischen Wissens auf die schulische Praxis angeführt (vgl. Herzig, Grafe & Reinhold 2005, S. 47). Eine Verbindung theoretischer und praktischer Ausbildungsinhalte gelingt anscheinend nicht zufriedenstellend.

Somit scheint erforderlich zu sein, sowohl fachbezogenes als auch berufsbezogenes wissenschaftliches Wissen derart zu vermitteln, dass die Berufsfeldorientierung deutlich wird (vgl. Kahlert 2009a). Dies geschieht, indem in möglichst angemessener Weise Anknüpfungspunkte und Bezüge zur praktischen Arbeit hergestellt werden, ohne in der universitären Ausbildung die Aufgaben und Inhalte der zweiten Phase vorweg zu

² Unter Habitus versteht Blömeke in Anlehnung an die Überlegungen Bourdieus die Verinnerlichung kultureller Praktiken als teils vorbewussten, teils unbewussten Prozess von Konditionierungen und Anpassungen, welcher zur Herausbildung bestimmter Handlungsmuster führt.

nehmen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind in den universitären Ausbildungsprozess neben fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalten mehrere Phasen von Praktika integriert, die unter anderem den Zweck haben

- die Berufseignung möglichst frühzeitig zu hinterfragen und zu klären,
- die Kompetenzen des Unterrichtens und Erziehens zu fördern ,
- Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Lehrerverhalten zu reflektieren und
- fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen anzuwenden (vgl. Schüpbach 2007).

Der Wert der Praktika wird von Lehramtsstudierenden dabei als sehr hoch eingeschätzt. Es muss dabei gelingen, Bezüge zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten herzustellen. In seiner Studie zur Ausbildungssituation von Lehrkräften in Deutschland stellt Oelkers fest:

„Die Studierenden stellen an die Praktika oder die Ausbildungsschulen besonders hohe Erwartungen. Die Studie zeigt auch, dass dies nur dann ohne Verlust für die übrige Ausbildung vonstatten geht, wenn die theoretischen und die praktischen Teile der Ausbildung aufeinander abgestimmt sind und in ihnen nicht zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden. Ansonsten ist es angesichts der Erfahrungen, die sie machen, für die Studierenden sehr glaubwürdig, wenn gesagt wird: „Vergessen Sie, was Sie bisher gelernt haben.“ (Oelkers 2009, S. 52)

Darüberhinaus konnte Hascher (2006) in einer Befragung von 150 Praktikantinnen und Praktikanten belegen, dass Studierende mit ihrem Praktikum sehr zufrieden sind und ihm eine große Bedeutung für die Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen zuschreiben. Aus der Retrospektive, als die ehemaligen Studierenden sich bereits im Schuldienst befanden, wurde der Wert der Praktika jedoch viel kritischer beurteilt. Die Zufriedenheit mit den Praktika, deren Wert für den eigenen Lernerfolg und die Praktikumslehrkräfte selbst wurden in der Rückschau deutlich schlechter bewertet. Außerdem wurde die Bedeutung von Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse im Praktikum retrospektiv wesentlich kritischer gesehen (vgl. Hascher 2006, S. 134f.).

Es ist daher schlüssig, wenn Blömeke (2002) ein Argument gegen diejenigen Praktika anführt, die nicht mit der nötigen Intensität von universitärer Seite, sondern ausschließlich seitens der Praktikumslehrkräfte betreut werden:

„Weil Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung von Beginn an starken Einfluss besitzen, orientieren sich die Studierenden zudem ebenfalls von Beginn an an deren handlungs- und berufsbezogenem Blick und dem entsprechenden Zugriff auf die Schulpraxis. Ein Sozialisationsprozess zu einer spezifisch wissenschaftlichen Haltung wird so fast unmöglich. Ausgedehnte Praxisphasen lassen im Gegenteil Erwartungen an eine Theorie-Praxis-Verknüpfung entstehen, die die universitäre Ausbildung unmittelbar an die Schule bindet.“ (Blömeke 2002, S. 76)

Nach der Argumentation Blömekes muss daher der Nutzen von Praktika für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zumindest im Hinblick auf deren wissenschaftliche Haltung kritisch hinterfragt werden. Allerdings spiegelt dieses Argument die Haltung wider, Wissenschaftler seien eher Experten für Unterricht als (Praktikums) Lehrkräfte. Aufgrund des ausgeprägten Erfahrungswissens von Lehrkräften ist diese Annahme aber zweifelhaft (vgl. Zierer & Kahlert 2010, S. 527). Außerdem ist fraglich, ob die Ausbildung einer „spezifisch wissenschaftlichen Haltung“ (Blömeke 2002, S. 76) in der ersten Phase der Lehrerausbildung tatsächlich im Vordergrund stehen muss.

Darüberhinaus stellen Herzog & von Felten (2001a) fest, dass Junglehrkräfte häufig alltagspädagogische Vorstellungen reaktivieren und beim Unterrichten auf konservative Einstellungen und Handlungsmuster zurückfallen (vgl. Herzog & von Felten 2001a, S. 18; Herzig, Grafe & Reinhold 2005, S. 50). Eine möglichst frühzeitige Verbindung des wissenschaftlichen und erfahrungsgebundenen Wissens in der Ausbildung erscheint daher ebenso notwendig wie die Reflexion gewonnener Erfahrung.

Um der Polarität von wissenschaftlich-theoretischer Haltung einerseits und alltagspädagogischer Praxis andererseits auch im Praktikum entgegenzuwirken, wurde daher die Einrichtung reflexiver Praktika erprobt, in denen eine professionelle Betreuung der Praktikanten von universitärer Seite mit intensiver Reflexion des Unterrichts auch auf Grundlage wissenschaftlichen Wissens verbunden wird (vgl. Altrichter & Lobenwein 1999; Herzog & von Felten 2001a, 2001b).

Wie immer man diesen Diskurs sieht, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich Lehrerverhalten und Lehrerbildung am Ziel eines Professionellen orientieren muss, „der nicht lediglich ein erwartetes Verhaltensmuster abspult, sondern der selbstreflexiv und begründet in Situationen zu handeln versteht“ (Shulman 1991, S. 158). „Wissen garantiert nur Freiheit, eine Flexibilität beim Urteilen, beim Abwägen von Alternativen, beim Reflektieren über Ziele und Mittel und schließlich beim Handeln selbst“ (ebd.).

1.2.3 Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung

Es wird deutlich, dass es weder eine Theorie ohne Praxis gibt, noch eine Praxis ohne Theorie (vgl. Zierer & Kahlert 2010). Die Diskussion über die ‚Theorie in der Praxis‘ und die gleichzeitige ‚Praxis in der Theorie‘ in der universitären Lehrerbildung wird schon seit vielen Jahren geführt. Insgesamt stellt sich die grundsätzliche Frage, ob die universitäre Ausbildung Professionalisierung mit dem Anspruch anstrebt, eine spezifisch wissenschaftliche Haltung zu vermitteln, ob dies durch eine deutlich stärkere Praxisnähe zu gewährleisten ist oder ob eine Annäherung beider Positionen herzustellen ist.

Um die genannte Frage zu beantworten, erscheint es wichtig, nicht nur den Professionsbegriff, sondern auch die Begriffe ‚Kompetenz‘ und ‚Standard‘ für die Lehrerbildung genauer zu klären.

1.2.3.1 Zu den Begriffen ‚Kompetenz‘ und ‚Standard‘

Um ‚Kompetenz‘ und ‚Standard‘ begrifflich voneinander abzugrenzen, stellt Stiller (2005) fest: „Kompetenzen bilden den standardübergreifenden Rahmen professionellen Lehrerverhaltens, während die konkreten Standards das [...] Handeln, z.B. in konkreten Lehrerfunktionen erfassen“ (Stiller 2005, S. 103).³ Damit wird auf die inhaltliche Ebene der Kompetenzen fokussiert (vgl. Gräsel 2005, S. 16): Standards werden für einzelne Ausbildungsabschnitte festgelegt; sie bilden den Maßstab für den Ausprägungsgrad, wie sehr eine Kompetenz bereits vorhanden ist (vgl. ebd., S. 20).

Den Kompetenz-Begriff hat Terhart (2000) für den Beruf des Lehrers beschrieben. Professionelle Kompetenz ist demnach als Einheit von notwendigem Berufswissen, Berufskönnen und Berufsethik zu verstehen, die der Lehrer im Laufe seiner Biografie erwirbt. Die erste Phase der Ausbildung trägt entscheidend dazu bei:

„Das Fundament für die (spätere) berufliche Kompetenz von Lehrern wird durch die Erstausbildung bereitgestellt. Die Erstausbildung, das dort erworbene Wissen sowie die hier ausgebildeten Fähigkeiten bilden die notwendige Grundlage für den Berufseintritt; die weitergehende und nachhaltige Ausformung beruflicher Kompetenzen und Identitäten geschieht dann innerhalb der (ersten Jahre der) Berufstätigkeit selbst.“ (Terhart 2000, S. 9)

³ Damit wird auch erklärbar, wie Oser 88 Standards für die Lehrerbildung formulieren kann (vgl. Oser 2001).

Erfahrene Lehrkräfte verfügen nach Lehmann & Nieke (2001) über pädagogische Kompetenz, die sich als Zusammenspiel dreier Komponenten darstellt: Erstens müsse eine kompetente Lehrperson fähig sein, gegebene Aufgaben auf der Grundlage vorhandenen Fachwissens zu bewältigen. Zweitens verfügt die kompetente Lehrkraft über Verantwortungsbewusstsein, um auf der Grundlage ihrer Berufsethik zu begründen und zu entscheiden, welche Reaktions- und Handlungsweisen in einer Situation angemessen sind. Drittens muss sich die kompetent handelnde Lehrkraft für das erforderliche pädagogische Handeln zuständig fühlen (vgl. Lehmann & Nieke 2001).

Auch in dieser Beschreibung ist – wie bei Terhart – eine Trias erkennbar, die aus Wissen, Können und Berufsethos besteht. Verschiedene Faktoren wie beispielsweise gesellschaftliche, situationsspezifische oder räumliche Bedingungen beeinflussen dabei das pädagogische Handeln ebenso wie das berufliche Selbstkonzept der Lehrkraft und deren Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. ebd., S. 8f.).

Die wechselseitige Abstimmung theoretischer und praktischer Teile der Ausbildung wird auch in den Kompetenzbereichen der Standards für die Lehrerbildung deutlich, indem Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte denen der praktischen Ausbildungsabschnitte gegenübergestellt werden.

Die KMK hat Standards für die Lehrerbildung sowohl innerhalb der Bildungswissenschaften (Beschluss 2004) als auch für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (Beschluss 2008) in der Lehrerbildung formuliert. Als zentrale Kompetenzbereiche innerhalb der Lehrerbildung werden das Unterrichten (Kompetenz 1–3), Erziehen (Kompetenz 4–6), Beurteilen (Kompetenz 7–8) und Innovieren (Kompetenz 9–11) näher beschrieben (vgl. KMK 2004, S. 4):

- Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen ihren Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
- Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen die Gestaltung von Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
- Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

- Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
- Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrern vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
- Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
- Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
- Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
- Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
- Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
- Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Diese Kompetenzen werden im Rahmen der Ausbildung aufgebaut und in der Weiterbildung ausgebaut; ihr Fundament bilden Wissen und Erfahrung. Die Fähigkeit zur Beobachtung ist als eine weitere Grundlage für kompetentes Lehrerhandeln anzusehen.

„Jeder Bestandteil des Gesamtauftrags einer Lehrkraft (unterrichten, erziehen, diagnostizieren/beurteilen/evaluieren, sich weiterbilden, Unterricht und Schule entwickeln) setzt die Fähigkeit zur Beobachtung voraus. Erst aufgrund professionalisierter Beobachtungskompetenz vermag eine Lehrerin oder ein Lehrer sichere und begründete pädagogische, psychologische, didaktische und methodische Entscheidungen zu treffen.“ (Grundner 2011, S. 213)

So ist eine fach- und sachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht (Kompetenz 1) kaum möglich, ohne die Schülerinnen und Schüler in ihren Lebens- und Lernbedingungen zu kennen (Kompetenz 4). Diese Kenntnis gründet sich unter anderem auf Beobachtungen.

Auch die Unterstützung des Lernprozesses und der Motivation (Kompetenz 2) ist ohne die Kenntnis, wie dies individuell geschehen soll, kaum umzusetzen; hier kann die

Beobachtung wertvolle Erkenntnisse liefern. Ebenso erfordert die Förderung der Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen die Kenntnis der individuellen Arbeitsweise eines Schülers, wozu die Beobachtung ihren Beitrag leistet.

Die Vermittlung von Werten und Normen durch die Lehrkraft (Kompetenz 5) wird beeinflusst von Werten und Normen der Schüler. Diese zu erkennen gründet unter anderem auf Beobachtungen. Gleiches gilt für die Unterstützung bei Schwierigkeiten und Konflikten (Kompetenz 6).

Die Bedeutung der Beobachtung für die Kompetenzen 7 und 8 ist offensichtlich: Diagnose baut auf beobachtbare und messbare Ergebnisse, die wiederum zur Förderung und Beratung führen. Leistungsmessungen sind nicht nur produkt- sondern auch prozessbezogen; diese Prozesse werden durch Beobachtungen erfasst.

Auch in Kompetenz 10 spielt die Fähigkeit zur Beobachtung eine Rolle. Sie bezieht sich nicht wie in den ersten neun Kompetenzen auf Schülerinnen und Schüler, sondern auf den Lehrerberuf als durchgängige Lernaufgabe, der die Lehrkraft durch Fortbildung, Hospitation und Partizipation an Ideen und am Verhalten anderer nachkommt. Beobachtung ist Teil dieses Lernprozesses, indem Unterricht anderer Lehrkräfte hospitiert, reflektiert und analysiert wird.

In den genannten Beispielen wird die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Beobachtung somit vorausgesetzt. Eine systematische Schulung im Beobachten findet während der Lehrerausbildung in der Regel aber nicht statt (vgl. Denner 2007, S. 35ff.).

Daher kann Beobachtungskompetenz von angehenden Lehrkräften nicht erwartet werden. Wenn man ihr eine grundlegende Bedeutung beimisst, muss sie aber schon in der ersten Phase der Ausbildung angebahnt und geschult werden.

1.2.3.2 Beobachtung, Reflexion und Feedback – Schlüssel zur Professionalisierung?

Die Fähigkeit, beobachten zu können, wird als wesentliches Element qualifizierten Lehrerhandelns angesehen (vgl. Abel, Lunkenbein & Rahm 2007) und als „Basis professionellen Lehrerhandelns“ (Denner 2007, S. 25) bezeichnet. Ihr kommt somit an der „Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns“ (Topsch 2010, S. 97) eine besondere Bedeutung zu: In Beobachtungs- und Reflexionsprozessen wird theoretisches Wissen auf die Praxis übertragbar und gleichzeitig können Beobachtungen in der Praxis auf theoretisches Wissen rückbezogen werden (vgl. Korthagen 2011; Rahm & Lunkenbein 2008). Diese Wechselwirkung ist eine Intention der

ersten und zweite Phase der Lehrerbildung: „Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen“ (KMK 2004, S. 4); auch das eigene Lehrerverhalten soll kritisch reflektiert werden (vgl. KMK 2004, S. 6).

Der besondere Stellenwert der Reflexion unterrichtlichen Handelns angehende Lehrkräfte und die Bedeutung für den Professionalisierungsprozess wurden schon vor Jahren erkannt (vgl. Lehmann & Nieke 2001), auch in Bezug auf den Einsatz der Videotechnik (vgl. Janík, Minaříková & Najvar 2013). Allerdings wurde auch auf die Schwierigkeiten der „Reflection-on-Action“ eines „reflektierenden Praktikers“ (Schön 1983) hingewiesen (vgl. Altrichter 2000; Döring 1992).

Auch der Nutzen reflexiver Praktikumsphasen, in denen die (Selbst-)Reflexion über Unterricht eine zentrale Rolle spielt, ist bereits erprobt und untersucht worden (vgl. z.B. Hascher 2006; Herzog & von Felten 2001a, 2001b). Eine Erkenntnis daraus ist, dass reflexive Beobachtung und Analyse wertvoll für die Ausbildung von Lehrkräften sind. Ebenso wurden Herausforderungen und Ansprüche einer effektiven Unterrichtsnachbesprechung thematisiert (vgl. Schüpbach 2007). Hierbei kam der besondere Nutzen von Feedback zum Ausdruck.

In der universitären Lehrerbildung bieten sich drei konkrete Möglichkeiten, Unterricht zu beobachten, zu reflektieren und gegebenenfalls Feedback zu geben:

1. Seminar mit Lehrfilmen

Um Unterrichtsgeschehen auch außerhalb von Praktika für die Studierenden anschaulich zu machen, werden gelegentlich Lehrfilme eingesetzt (vgl. Petko, Haab & Reusser 2003, S. 19). Der Dozent wählt dazu passendes Filmmaterial aus und zeigt entsprechende Ausschnitte der Unterrichtsrealität. Der Filmausschnitt kann angehalten, wiederholt und in Zeitlupe abgespielt werden; eine Besprechung des Geschehens ist unmittelbar möglich.

2. Praktikum bzw. Hospitation

Praktika bzw. Hospitationen ermöglichen das unmittelbare Miterleben des Unterrichtsgeschehens, welches live, realistisch und ungefiltert abläuft. Die betreuende Lehrkraft sollte gut ausgebildet sein und an einer Zusammenarbeit

mit den Studierenden interessiert sein. Idealerweise sollte eine intensive Begleitung von Seiten der Universität gewährleistet sein, beispielsweise durch häufige Präsenz des Dozenten. Die beobachtende Gruppe muss möglichst klein sein, um durch ihre Anwesenheit das Unterrichtsgeschehen nicht zu verändern oder zu stören (vgl. Meyer 2010; Müller 2010).

3. Live-Beobachtung von Unterricht

Der Unterricht wird anhand einer Videoübertragung live von einem Nebenraum aus beobachtet, wodurch ein realistisches und ungefiltertes Abbild von Unterricht entsteht, ohne den Unterricht selbst durch die Anwesenheit von Beobachtern zu stören. Verschiedene Kameraperspektiven ermöglichen gegebenenfalls die Aufnahme eines möglichst großen Ausschnitts des Unterrichtsgeschehens. Das Filmmaterial kann nachbearbeitet werden (z.B. Auswahl bestimmter Szenen); außerdem stehen die technischen Möglichkeiten (z.B. Standbild, Zeitlupe, Wiederholung) zur Verfügung.

Daraus ergeben sich folgende Lernsettings für Studierende, die reflexive Prozesse ermöglichen:

1. Beobachtung und Reflexion von Unterricht unbekannter Lehrkräfte

Dieses Setting ergibt sich in erster Linie bei der Betrachtung von Filmen über Unterricht. Ein direktes Feedback an den Unterrichtenden ist wegen seiner Abwesenheit nicht möglich.

2. Beobachtung und Reflexion von Unterricht bekannter Lehrkräfte mit der Möglichkeit, Feedback zu geben

Die Möglichkeit, den Unterricht einer Lehrkraft direkt zu reflektieren und gegebenenfalls Feedback zu geben, besteht für Studierende vor allem in Praktika. Auch Hospitationen im Unterricht von Lehrkräften, die mit der Universität kooperieren, sind denkbar.

3. Beobachtung und (Selbst-)Reflexion des videografierten Unterrichts Studierender

Unterricht, den Studierende im Seminar oder im Praktikum halten, wird direkt beobachtet, videografiert und reflektiert. Hier besteht gegenüber den anderen Lernsettings zusätzlich die Möglichkeit zur Selbstreflexion des Unterrichtenden,

da das Unterrichtsvideo als Aufzeichnung zur Verfügung steht. Außerdem kann im Seminar Feedback gegeben werden.

Bei Videoaufzeichnungen ist es notwendig zu unterscheiden, zu welchem Zweck und mit welcher Zielrichtung Videos von Unterricht aufgezeichnet werden:

Dies geschieht,

- um eigenen Unterricht zu reflektieren,
- um Unterricht im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung zu analysieren,
- um Praxisbeispiele von Unterricht für Interessierte zu veranschaulichen oder
- um Unterricht zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zu machen.

Außerdem erscheint es wesentlich, in welcher Beziehung der Unterrichtende zum Beobachter steht und wie eng diese Beziehung ist. Folgende Situationen sind dabei denkbar:

1. Der Unterrichtende und die Beobachter kennen sich nicht.

Die Videos des aufgezeichneten Unterrichts stammen somit ‚aus der Konserve‘ und sind universell in der Lehre einsetzbar (vgl. Janík, Seidel & Najvar 2009; Trautmann & Sacher 2010). Diese Form der Unterrichtsbeobachtung und –analyse wird seit vielen Jahren mit zunehmender Häufigkeit praktiziert (vgl. Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer 2005).

2. Der Unterrichtende und die Beobachter kennen sich.

Diese Art von Unterrichtsbeobachtung kommt beispielsweise in den verschiedenen Praktika der Lehrerbildung zum Tragen (vgl. Schwedes 2005; Ziebell 2002). Hier sind neben der Videoaufzeichnung durch den Seminarleiter oder Praktikumslehrer auch Aufnahmen innerhalb einer Gruppe von Praktikanten denkbar. Schließlich besteht die Situation der Bekanntheit zwischen Beobachtern und Beobachteten auch in den UNI-Klassen, da die Aufzeichnung in aller Regel im Rahmen von Seminaren erfolgt.

3. Der Unterrichtende und der Beobachter sind dieselbe Person.

Hierin ist ein Sonderfall der zweiten Beobachtungssituation zu sehen. Der Unterricht wird vom Beobachter selbst auf Video aufgezeichnet. Die Videokamera steht dabei auf einem Stativ. Anschließend beobachtet die Lehrkraft ihren Unterricht und ihr Lehrerverhalten zum Zweck der Selbstreflexion.

Ein nennenswerter Vorteil der Videoaufzeichnung besteht darin, dass eine Lehrkraft nicht nur beobachtet wird, sondern sie auch die Gelegenheit erhält, ihr eigenes Lehrerverhalten zu reflektieren. Das Feedback von Beobachtern bietet dabei die Möglichkeit, das eigene Lehrerverhalten mit einem anderen Blick zu sehen: Die Lehrkraft kann so auf Aspekte aufmerksam gemacht werden, die sie selbst nur schwer erkennen kann.

Die Formulierung einer Studentin „Sag mir nicht nur etwas Nettes, sag mir etwas Neues!“ (Lehramt Grundschule, 5. Semester) ist deshalb als Ausdruck des Wunsches nach produktivem, kritischem Feedback zu verstehen, durch das eine Weiterentwicklung des Lehrerverhaltens hin zu professionellerem Handeln ermöglicht wird (vgl. Bühren 2011).

In Praktika wäre das entsprechende Lernsetting möglich, da die Praktikumslehrkraft oder der Dozent den Unterricht videografieren könnte. Bei der anschließenden Besprechung erhält der Studierende das Feedback jedoch häufig nur von der Lehrkraft, die eine ganz andere Unterrichtserfahrung hat als er selbst. Eine Ausnahme bilden hier diejenigen Praktika, die mehrere Studierende gemeinsam besuchen.

In Seminaren der universitären Lehrerbildung ist der Ansatz von Reflexion und Feedback nur schwer umsetzbar, da einer Unterrichtsbeobachtung im Rahmen eines Seminars die große Anzahl an Teilnehmern entgegensteht, welche die Beobachtungssituation im Unterrichtsraum verändert.

Um theoretische und praktische Überlegungen zu Unterricht und Lehrerverhalten zueinander in Beziehung zu setzen, gleichzeitig eine vertretbare Beobachtungssituation zu schaffen und die Effekte von Reflexion und Feedback zu nutzen, wurden an der Ludwig-Maximilians-Universität München sogenannte UNI-Klassen eingerichtet.

UNI-Klassen sind speziell ausgestattete Klassenräume an Münchner Schulen, in denen sich Unterricht mithilfe von fernsteuerbaren Kameras und modernster Aufnahmetechnik beobachten lässt. Hier können Studierende mit wechselnden Schulklassen Unterricht erproben, während die anderen Teilnehmer des Seminars sowie Lehrkräfte und Unterrichtsforscher in einem benachbarten Beobachtungsraum sitzen und so das Geschehen im Unterrichtsraum auf einer Projektionswand verfolgen. Auf diese Weise können die Beobachter am Unterrichtsgeschehen teilhaben, ohne ihn zu stören. Die Räume sind mit flexiblem Mobiliar ausgestattet, so dass sich verschiedene Lehr- und Lernarrangements umsetzen lassen. UNI-Klassen stehen allen Jahrgangsstufen offen

und können von allen Klassen der jeweiligen Schule sowie von Klassen anderer Schulen genutzt werden. Sie dienen Lehrern als Unterrichtsraum, Studierenden als Seminar- und Erprobungsraum und Lehrern im Vorbereitungsdienst der zweiten Ausbildungsphase sowie Lehrern der dritten Phase als Fortbildungsraum.

Aufgrund dieses Settings ergibt sich eine Beobachtungssituation, die in der Lehrerbildung innovativ ist. Zwar gibt es seit Jahren sowohl eine Vielzahl an Videostudien, die das Lehren und Lernen in Schulen untersuchen, z. B. TIMSS-Videostudie 1999 und IPN-Videostudie 2004 (vgl. von Aufschnaiter & Welzel 2001; Janík, Seidel & Najvar 2009; Kobarg 2009), als auch unterschiedliche Ansätze und Methoden, Lehrerverhalten im Unterricht mittels Videofeedback zu erforschen (vgl. Helmke & Helmke 2004; Mühlhausen 2003; Trautmann & Sacher 2010; Welzel & Stadler 2005; Ziebell 2002). Die Unterrichtsbeobachtung in den UNI-Klassen mithilfe von Kameras, die aus einem Nebenraum ferngesteuert werden und Unterricht aus verschiedenen Perspektiven aufzeichnen können, sowie mithilfe von Hochleistungsmikrofonen, die das Audiosignal aus dem Unterrichtsraum übertragen, ist jedoch neu und bisher nicht Gegenstand der Unterrichtsforschung gewesen.

Durch die Beobachtung und Reflexion von videografiertem Unterricht und das anschließende Feedback der Beobachter kann zentralen Ansprüchen an die Lehrerbildung entsprochen werden. Lehramtsstudierende nehmen die Anforderungen ihres Studiums häufig als Spannungsfeld zwischen Fachdidaktik, allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaften wahr.

„In diesem Spannungsfeld sind mindestens zwei Integrationsleistungen zu erbringen: Auf einer strukturellen Ebene geht es um die grundsätzliche Frage des Theorie-Praxis-Verhältnisses, auf einer inhaltlichen Ebene um die Frage der Integration fachdidaktischen, allgemein didaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens.“ (vgl. Herzig, Grafe & Reinhold 2005, S. 45)

Zudem sollen die Studierenden lernen, sich mit den Anforderungen des Berufsfeldes kritisch und reflexiv auseinanderzusetzen. Die von Oser (2001) formulierten 88 Standards zeigen zwar eine Vielzahl von Aspekten auf, können aber gerade für einen Berufsanfänger nur schwer eine Orientierung bieten und in einer entsprechenden Verarbeitungstiefe erlernt werden (vgl. Oser 2001, S. 316).

Die Konzentration und Zuspitzung auf drei Kernfragen des Unterrichtens verlangt auch von Studierenden, auf dem Weg der (Selbst-) Reflexion fachlich und pädagogisch tragfähige Antworten zu finden:

- „Worauf will ich als Lehrerin, als Lehrer hinaus?
- Wie komme ich dorthin?
- Wie wirke ich dabei?“ (Kahlert 2009a, S. 824)

Mit der ersten Frage werden die fachlichen Ziele sowie deren angemessene Begründbarkeit in den Blick genommen. Die Auswahl der Ziele muss stimmig sein hinsichtlich des Bezugs zur Lebenswelt der Schüler und der Bedeutung für Gegenwart und Zukunft, hinsichtlich der Umsetzbarkeit und Nachhaltigkeit sowie hinsichtlich der Schwierigkeiten, die dem Erreichen der Ziele entgegenstehen.

Die zweite Frage erfordert Antworten, mit welchen Mitteln und unter welchen Voraussetzungen die anvisierten Ziele erreicht werden können. Dabei sind die Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet, entscheidend: die Lernvoraussetzungen, die methodischen und medialen Möglichkeiten der Inhaltserschließung sowie die Lernumgebung. Die fachlichen Kompetenzen der Lehrkraft beeinflussen diesen Prozess.

In der dritten Frage drückt sich die Notwendigkeit aus, dass das Auftreten der Lehrkraft möglichst in Einklang mit den Inhalten, Zielen und Methoden stehen sollte: „Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person“ (Hentig 1984, S. 112). Glaubwürdigkeit, Vertrauen und Geduld stehen dabei stellvertretend für eine Vielzahl an Persönlichkeitsmerkmalen, die in ihrer Wirkung Lernen beeinflussen (vgl. Roth 2011).

Die drei genannten Kernfragen stellen somit ein Konzentrat dar aus einer Vielzahl von Fragestellungen hinsichtlich

- Zielen, Intentionen und Inhalten des Lehrens und Lernens,
- der Didaktik und Methodik von Unterricht und
- des eigenen Lehrerverhaltens und der persönlichen Eignung für den Beruf.

Die Konzeption der UNI-Klassen „Unterricht e³ – Unterricht entwickeln, erproben und evaluieren“ fokussiert auf diese zentralen Herausforderungen für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, indem diese Fragestellungen entsprechend dem thematischen Schwerpunkt des jeweiligen Seminars in den Mittelpunkt gestellt werden. Sie versucht, Studierende dazu anzuleiten, fachwissenschaftliches, erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen miteinander in Verbindung zu bringen und eine Beziehung herzustellen zu persönlichen Erfahrungen und Reflexionen, die in Prozessen der Fremd- und Selbstwahrnehmung erworben werden. Dies wird in den Seminaren

der UNI-Klassen umgesetzt, indem Unterricht auf der Grundlage fach- und erziehungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Bezüge gemeinsam geplant, im Seminar mit einer Schulklasse durchgeführt und anschließend reflektiert wird. Zwar finden sich die Elemente der Planung, Durchführung und Reflexion in verschiedenen Veranstaltungen universitärer Lehrerbildung. Die Konzentration dieser Elemente in einem Seminar ermöglicht es aber, Bezüge zwischen den Elementen herzustellen und damit die Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung zu verbinden. Darin besteht der Kern der Konzeption.

Die gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts in der Gruppe dient dabei auch als Grundlage für eine vertrauensvolle Kooperation zwischen den Studierenden untereinander und mit der Seminarleitung. Es wird angenommen, dass schon in der ersten Phase der Lehrerbildung der Gedankenaustausch und das Feedback insbesondere vertrauter Personen einen besonderen Wert für die Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenz darstellen.

Vertrauensvolle Kooperation innerhalb der Peergroup der Studierenden wird als günstige Bedingung angesehen, um sich auf eine gemeinsame Reflexion einer Videoaufzeichnung einlassen zu können. Aus der TV-Rezeptionsforschung weiß man, dass eine ‚lean-forward-Beobachtung‘, in der der Betrachter sich in das Gesehene einbezogen fühlt, andere Effekte auf die Rezeption hat als eine ‚lean-backward-Beobachtung‘, bei der der Beobachter nur Zuschauer ist (vgl. Wirtz 2003; Walter & Heng 2008). Zu untersuchen ist, ob sich diese Erkenntnisse auf Unterrichtsvideos übertragen lassen. Dann wäre es bedeutsam, ob Lehramtsstudierende Videos beobachten und reflektieren, die fremde oder bekannte Unterrichtende zeigen. Dies hat vermutlich auch Auswirkungen auf Erkenntnisse, die zum Überdenken des eigenen Lehrerverhaltens und Unterrichtens anregen.

Es ist unstrittig, dass das bloße Ansehen von Unterrichtsvideos wenig Effekte hinsichtlich der Professionalisierung bringt: „Just watching is not enough“ (Zottmann et al. 2009). Unterrichtsvideos sind dann wirkungsvoll, wenn sie in kognitiv aktivierende Settings eingebettet sind und „als Kristallisationspunkte des situierten und kooperativen Lernens von Lehrpersonen die Diskussion über die Qualität von Lehren und Lernen anregen und voranbringen“ (Reusser 2005, S. 16). In der Beobachtungssituation muss es gelingen, sowohl die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte des

gezeigten Unterrichts, als auch Maßstäbe zur Beurteilung des Lehrerverhaltens als Grundlage einer kriteriengeleiteten Beobachtung mit einzubeziehen (vgl. Brophy 2004, S. X) sowie die persönliche Einbindung der Beobachter in das beobachtete Unterrichtsgeschehen zu unterstützen. Hinzu kommen während der Beobachtung und Evaluation von Unterricht persönliche oder gruppenspezifische Rückmeldungen, die in diesem Beobachtungssetting vermutlich besonderen Wert haben, da sich die Teilnehmer des Seminars kennen bzw. den Unterricht sogar gemeinsam entwickelt haben. Dabei soll es zu einer Reflexion des eigenen Lehrerhandelns kommen, die von der Frage geleitet wird: „Was wäre, wenn ich in dieser Situation wäre?“ (vgl. Blömeke 2001, S. 138). Anders ausgedrückt: Kann über eine Art ‚Stellvertreter-Erleben‘ in der Beobachtung ein hoher Grad an Involviertheit⁴ bei den Beobachtern erreicht werden, welche die anschließende Reflexion besonders intensiv für alle Beteiligten macht und das Gesehene dadurch leichter übertragbar ist?

Wenn es gelingt, dass sich die Studierenden die Beobachtung im wahrsten Wortsinn zu eigen machen, wären die UNI-Klassen neben den Praktika eine effektive, arbeitsökonomische und zudem kostengünstige Möglichkeit, den Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung zu unterstützen. Mühlhausen spricht im Zusammenhang mit solchen Szenarien von „virtuelle[n] Praktika“ (Mühlhausen 2005, S. 24) als dritter Säule der Lehrerbildung, die zwischen Schulpraktika und Seminaren angesiedelt ist.

Insgesamt ist es das erklärte Ziel des Projekts UNI-Klassen, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der fachlichen und persönlichen Kompetenzen in der Lehrerbildung zu leisten, der sich an dem Leitbild „Schule verstehen – Professionalität entwickeln“ (Kahlert 2009a) orientiert. Damit wird angedeutet, dass zur Entwicklung von Professionalität auch ein reflexives Verständnis von Unterricht und Schule gehört.

1.2.3.3 Die Konzeption der UNI-Klassen – eine Antwort auf die Setzung von Standards in der ersten Phase

In den Seminaren der UNI-Klassen wird versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden, indem theoretische Erkenntnisse und praktische Umsetzung unmittelbar und eng mit-

⁴ Involviertheit kann mit „Ich-Beteiligung“ übersetzt werden und lehnt sich an den Begriff „Ego-Involvement“ aus der amerikanischen Sozialpsychologie an. Er meint vereinfacht ausgedrückt die Betroffenheit einer Person, die durch stimulierende Reize erzeugt wird und sich auf die Selbstidentität auswirkt (vgl. z.B. Sherif & Cantril 1947).

einander verbunden werden. Auf die Auseinandersetzung mit und die Diskussion von fachwissenschaftlichen Ansätzen folgen die Übertragung auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie die anschließende Reflexion des beobachteten Unterrichts.

Der Schwerpunkt der Veranstaltungen in den UNI-Klassen liegt auf dem Unterrichten, das „als zentrale Aufgabe im Lehrerberuf und als erste Referenz für das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften“ (Kunter et al. 2011, S. 9) bezeichnet wird. An dieser Aufgabe sollte die Analyse von Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen von Lehrpersonen ansetzen (vgl. ebd.). Die Seminargestaltung zielt sowohl auf grundschulpädagogische als auch auf fachdidaktische Kompetenzen ab (vgl. KMK 2004 bzw. 2008). Derzeit werden in den Seminaren der UNI-Klassen Fragen der Methodik und Didaktik, der Leistungs- und Lernmotivation, der Differenzierung und Förderung, der Kommunikation, der Medienbildung und der Gestaltung von Lernumgebungen thematisiert. Neben diesen Themen liegt ein besonderer Fokus auf dem Wirken und der Wirkung der Lehrperson selbst. Die Studierenden werden häufig ausdrücklich ermutigt, innovative Ansätze und neue Methoden zu erproben (z.B. Philosophieren, Storytelling), damit nicht „idealisierende Darstellungen in Zeitschriften und in enthusiastischen Seminarpräsentationen [...] den Blick auf das Machbare verdecken“ (Mühlhausen 2005, S. 23), sondern eine realistische und begründbare Einschätzung möglich wird.

Die „Kernaufgabe [von Lehrern; Anm. des Verf.] ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK 2004, S. 3). Es erscheint bedeutsam, dass sowohl die Reflexion als auch die Evaluation in dem Beschluss explizit zur Kernaufgabe von Lehrkräften gezählt werden, da es erklärtes Ziel der Konzeption der UNI-Klassen ist, durch intensive Reflexion Unterricht zu evaluieren.

Die Konzeption stützt sich auf vier Säulen:

- theoretische fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fundierung
- Entwicklung des Unterrichts auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse
- Erprobung des Unterrichts mit einer Schulklasse in einem für den jeweiligen Unterricht gestalteten Klassenraum
- Evaluation des Unterrichts durch Videoanalyse, Reflexion und Feedback

Die KMK nennt eine Reihe curricularer Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrern, die zumindest teilweise sehr gut in den UNI-Klassen erfahrbar werden können:

- „Beruf und Rolle des Lehrers

Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen“ (KMK 2004, S. 4)

In den Seminaren der UNI-Klassen wird Unterricht von den Studierenden live erprobt. Sie bilden damit neben den Praktika einen wichtigen berufsfeldbezogenen Erfahrungsraum, um alltagsnahe Unterrichtssituationen erlebbar zu machen. Der Mehrwert der UNI-Klassen besteht in der Möglichkeit einer unmittelbaren Beobachtung sowie umfangreicher Reflexions- und Feedbackprozesse auf der Grundlage wiederholbarer Videoaufzeichnungen.

- „Didaktik und Methodik

Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen“ (ebd., S. 5)

Lernumgebungen, die Studierende in Praktika vorfinden, sind in der Regel von der Praktikumslehrkraft in einer bewährten Weise vorstrukturiert. In den Räumen der UNI-Klassen kann Unterricht in unterschiedlichen Lehr- und Lernarrangements gestaltet werden, da die Flexibilität des Mobiliars, der Medien und des Materials eine Anpassung an individuelle Planungen und verschiedene Unterrichtsformen ermöglicht.

- „Medienbildung

Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten“ (ebd.)

Aufgrund der reichhaltigen Ausstattung der UNI-Klassen mit modernen und innovativen Medien wird sowohl die mediendidaktische Ausbildung angehender Lehrkräfte geschult, als auch die Medienkompetenz der Lehrkräfte in der dritten Phase in Fortbildungsangeboten erhöht.

- „Bildungsforschung

Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse“ (ebd.)

UNI-Klassen haben sich zu Orten effektiver schul- und unterrichtsrelevanter Forschungsvorhaben entwickelt, die von Studierenden und Wissenschaftlern gleichermaßen durchgeführt werden. Sie bieten ein breites Feld an Themen, die für

die Forschung interessant sind (z.B. Mediennutzung, Raumgestaltung, bewegtes Lernen, Leseförderung).

Des Weiteren werden in den Standards der KMK methodische Beispiele genannt, wie die Entwicklung der Kompetenzen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren gefördert werden kann. Im Grunde genommen lassen sich alle genannten Beispiele in den UNI-Klassen umsetzen. Exemplarisch seien die folgenden herausgestellt:

- „Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleitete Interpretation“ (ebd., S. 6)

Hierin liegt eine der zentralen Zielsetzungen der Arbeit in den UNI-Klassen: Unterrichtssituationen werden anhand von zuvor erarbeiteten Kriterien beobachtet, analysiert, interpretiert und reflektiert, um diese Situationen besser einschätzen zu können und das beobachtete auf das eigene Lehrerhandeln zu beziehen.

- „persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts [...] in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen“ (ebd.)

Die Verbindung von theoretischen Überlegungen, praktischer Erprobung im konkreten Unterricht und deren Reflexion bestimmt die inhaltliche, organisatorische und zeitliche Planung der Seminare in den UNI-Klassen.

- „Erprobung und [...] Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule“ (ebd.)

Die UNI-Klassen stehen sowohl angehenden Lehrpersonen der ersten und zweiten Ausbildungsphase als auch Lehrkräften der dritten Phase offen. Hier werden in Seminaren und Fortbildungsangeboten verschiedene Methoden, Materialien und Medien erprobt. Lehrkräfte, die ihre eigene Klasse im Unterricht mit einer anderen Lehrperson beobachten, lernen beispielsweise dadurch neue Methoden kennen.

- „Kooperation bei der Planung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion“ (ebd.)

Die Planung des Unterrichts findet in den Seminaren der UNI-Klassen in der Regel in Gruppenarbeit und in enger Kooperation mit den Dozenten statt. Dabei werden kreative Ideen und Methoden diskutiert; es müssen für die Unterrichtsplanung aber auch begründete Entscheidungen getroffen werden. Während und nach der

Beobachtungsphase werden die getroffenen Entscheidungen insbesondere von der Arbeitsgruppe des Unterrichtenden theoriegeleitet reflektiert.

- „Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase“ (ebd.)

Studierende der ersten Ausbildungsphase können von Studienseminaren der zweiten Phase profitieren, indem zukünftige Anforderungen und Erwartungen in gemeinsamen Sitzungen transparent werden. Die Kooperation und Abstimmung der Seminarleitungen wirkt sich förderlich auf die gemeinsame Gestaltung von Seminaren aus (z.B. gemeinsame Beobachtung und Reflektion von Unterricht). UNI-Klassen können damit als Bindeglied zwischen den Ausbildungsphasen wirken.

Somit wird deutlich, dass die UNI-Klassen konzeptionell einen Beitrag leisten können, Studierende, aber auch Lehrer im Vorbereitungsdienst und erfahrene Lehrkräfte beim Erwerb der von der KMK beschriebenen Kompetenzen zu unterstützen.

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die einzelnen Kompetenzen und die ihnen zugeordneten Standards auf die Konzeption der UNI-Klassen zu beziehen. Zusammenfassend lässt sich aber Folgendes festhalten:

Der Schwerpunkt der Seminare in den UNI-Klassen liegt im Kompetenzbereich „Unterrichten – Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ (ebd. S. 7). In der COACTIV-Studie (vgl. Kunter et al. 2011), in der unter anderem die Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz von Lehrkräften untersucht wurde (vgl. ebd., S. 9), kommen die Forscher zu der Schlussfolgerung: „Eine Analyse der Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen hat [...] am Kern der Berufstätigkeit bei der Vorbereitung, Inszenierung, Durchführung und Auswertung von Unterricht anzusetzen“ (ebd.). Die Konzeption der UNI-Klassen „Unterricht entwickeln, erproben und evaluieren“ lehnt sich an dieses Vorgehen an: Zwar steht weniger die oben genannte Analyse als vielmehr die Ausbildung und Förderung von Handlungskompetenzen im Mittelpunkt. Entscheidend ist aber die Verbindung der einzelnen Teilschritte von Unterricht in einer Seminarveranstaltung.

Die Unterstützung im Kompetenzbereich „Erziehen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ (KMK 2004, S. 9) gestaltet sich schwieriger. Zwar werden in den UNI-Klassen Seminare beispielsweise zum Thema ‚Unterrichtsstörungen‘ durch-

geführt. Hierbei werden die Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte angestrebt. Die praktische Umsetzung wird jedoch dadurch erschwert, dass die Studierenden die Klasse meist zu wenig kennen, um nachhaltig erzieherisch wirken zu können. Dem kann entgegengesteuert werden, indem nicht mit wechselnden Klassen, sondern mit einer konstanten Klasse während des Semesters gearbeitet wird. Aufgrund dieser Bedingungen wird dieser Kompetenzbereich in der vorliegenden Arbeit nicht explizit erforscht.

Auch die Standards im Kompetenzbereich „Beurteilen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus“ (ebd., S. 11) stehen nicht im Fokus dieser Untersuchung. Die praktische Umsetzung in den UNI-Klassen kann ansatzweise gelingen, z.B. wenn Studierende die Lernausgangslagen der Schüler erfassen und spezielle Fördermöglichkeiten entwickeln.

Im Kompetenzbereich „Innovieren – Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (ebd., S. 12) können in UNI-Klassen sowohl theoretisch als auch praktisch ausgerichtete Standards angestrebt werden. Kooperation, Reflexion und Evaluation als wichtige Säulen in der Konzeption der UNI-Klassen haben in diesem Kompetenzbereich einen hohen Stellenwert.

Man kann daher erwarten, dass die Konzeption der UNI-Klassen Potenziale enthält, die Entwicklung der Kompetenzen angehender Lehrkräfte in den angesprochenen Bereichen zumindest teilweise zu fördern. Durch die Öffnung der UNI-Klassen für die Fort- und Weiterbildung in der zweiten und dritten Phase können auch erfahrenere Lehrkräfte beim Ausbau ihrer Kompetenzen unterstützt werden.

1.2.4 Berufsfeldorientierung als Verbindung von Theorie und Praxis in den UNI-Klassen

Ein zentrales Ziel der Konzeption der UNI-Klassen „Unterricht entwickeln, erproben und evaluieren“ ist es, einen bedeutsamen Beitrag zu leisten, um die Berufsfeldorientierung in Lehre und Forschung zu intensivieren und innerhalb eines Orientierungsrahmens Prinzipien der Lehrerbildung umzusetzen, die sich nach Zierer & Kahlert (2010) in vier Teilaspekte gliedern: Erfahrungs-, Handlungs-, Problem- und Forschungsorientierung.

Erfahrungsorientierung:

Erfahrung kann allgemein als Faktor verstanden werden, der berufliche Professionalität beeinflusst: Ein Architekt, der erfahren ist, wird auch schwierige Anforderungen eher bewältigen können; ein Arzt wird sich bei Diagnosen in der Regel mit zunehmender Erfahrung sicherer sein; ein erfahrener Lehrer wird problematische Unterrichtssituationen souveräner meistern können (vgl. Herzog & von Felten, 2001a, S. 21).

„Wie in anderen (akademischen) Berufen auch, so zeigt sich das Vollbild der *Kompetenz des erfahrenen Lehrers* (im besten Fall) [...] erst nach einigen Berufsjahren; hier gelten dann letztendlich die höchsten Standards, da Ausbildungs- und Berufserfahrung zusammenkommen.“ (Terhart 2000, S. 9, Hervorhebung im Original)

Kaum ein Berufsanfänger hat jedoch in dem Maße vorberufliche Erfahrungen wie angehende Lehrer: Sie haben bereits mindestens zwölf Jahre als Schüler Erfahrungen mit Lehrkräften gemacht und konnten sie bei ihrer Arbeit beobachten. Dies prägt den persönlichen Unterrichtsstil einer Lehrkraft nachhaltig (vgl. Gautschi 1995; Gräsel 2005; Herzig, Grafe & Reinhold 2005). Die Erfahrungen, die angehende Lehrer als Schüler gesammelt haben, sind zwar klar zu unterscheiden von denjenigen, die Lehrkräfte als Berufseinsteiger machen. Jedoch ist festgestellt worden, dass diese Erfahrungen ihr Berufsbild und auch ihr Lehrerhandeln in Unterrichtsversuchen, in Praktika, im Vorbereitungsdienst und im späteren Beruf beeinflussen (vgl. Buchmann 1989; Döring 1992; Herzog & von Felten 2001a, 2001b); teilweise prägen diese Erfahrungen derart, dass sie nur „unglaublich schwer zu erschüttern [sind]“ (Mietzel 2007, S. 53). Daher sprechen Herzog & von Felten (2001b) von einem biographisch bedingten Konservatismus der Auszubildenden, der die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse beeinflussen und erschweren kann.

Aber auch neue Erfahrungen in Praktika sind nicht unproblematisch. Hascher (2005) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Erfahrungsfalle“: Studierende setzen häufig aus dem Wunsch heraus, vielseitige Erfahrungen in ihrem Berufsfeld sammeln zu wollen, Erfahrung mit Lernen gleich, wodurch die Gefahr der Selbstüberschätzung besteht. Hascher (2006) konnte in einer Studie belegen, dass Studierende ihre Kompetenzen nach der Absolvierung der ersten Praktika überschätzen: Ein Großteil der Befragten bezeichnet sich bereits nach wenigen Unterrichtsversuchen als „fortgeschritten“. Viele ordnen sich schon nach wenigen Praktikumstagen auf der zweiten Stufe („Beherrschung und Gestaltung des Unterrichts“) des dreistufigen Modells ein. Die erste Stufe („Survival Stage“) meinen sie somit schnell überwunden zu

haben. Ein knappes Drittel der befragten Gruppe gibt sogar an, sich nach kurzer Zeit am Übergang zu Stufe drei („Erzieherische Verantwortung“) zu befinden (vgl. Hascher 2006). Förderlich kann es deshalb sein, die früheren Unterrichtserfahrungen der Studierenden im Seminar zu thematisieren und zu reflektieren, um durch einen „Bruch mit der Erfahrung“ (Buchmann 1989, S. 416) zu einer differenzierteren Sichtweise auf Unterricht zu kommen. In der ersten Ausbildungsphase kann die intensive und studienbegleitende Reflexion von Unterrichtserfahrungen dabei unterstützen, eine realistische Selbsteinschätzung aufzubauen (vgl. Cramer 2010).

"Erfahrungsorientierung heißt [...] Berücksichtigung der Biografie der Studierenden und Einbettung der Studieninhalte in ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld" (Zierer & Kahlert, 2010, S. 528). Dabei stellt sich dieses Tätigkeitsfeld im Studium als eine Art Experimentierfeld für Unterrichtsversuche dar, das es Studierenden ermöglicht, an bereits erworbenen Erfahrungen anzuknüpfen und gezielt neue Erfahrungen zu machen, zu überdenken und aktiv zu verändern. Herzog & von Felten (2001a) sprechen daher von bewusst herbeigeführten Experimentierphasen: „Anders als Erfahrungen, die uns zustoßen, werden Experimente durchgeführt. Sie definieren den Erkenntnisprozess als handlungsgebunden. Experimente erlauben es, die Erfahrung zu strukturieren, d.h. nicht einfach geschehen zu lassen, sondern gezielt vorzubereiten“ (Herzog & von Felten, 2001a, S. 22). Auf diese Weise kommt es zu einer Wechselwirkung zwischen Erfahrung und Reflexion.

UNI-Klassen schaffen diese Experimentierfelder, in denen auf der Grundlage der individuellen Biografie der Studierenden neue Handlungsmuster erprobt, beobachtet, reflektiert und gegebenenfalls übernommen werden können. Sie sind somit sowohl vergangenheits-, als auch gegenwarts- und zukunftsorientiert zugleich. Eine meist neue Erfahrung für Studierende ist beispielsweise, dass der Unterricht nicht in einem ‚geschützten Raum‘ stattfindet, sondern möglichst realitätsnah, also – anders als im Praktikum – ohne die Anwesenheit der Klassenlehrkraft erfolgt.

Handlungsorientierung:

Nach Wollersheim (1993) gliedert sich der pädagogische Kompetenzbegriff in eine kognitive Dimension, die beispielsweise Fachwissen und sachbezogenes Urteilen beinhaltet, eine normative Dimension, mit der unter anderem die Fähigkeit situationsabhängig zu werten gemeint ist, sowie eine Handlungsdimension, welche die Fähigkeit

zur Planung, Ausführung und Prüfung enthält (vgl. Wollersheim 1993, S. 121). Zierer & Kahlert (2010) verdeutlichen, dass die Verknüpfung dieser Dimensionen von Bedeutung ist, indem fachwissenschaftliche Erkenntnisse, praktische Erfahrungen und erworbene Handlungsmuster auf die Handlungsdimension einwirken: "Handlungsorientierung meint [...] Ermöglichung der Umsetzung des Gelernten in konkreten Schul- und Unterrichtssituationen" (Zierer & Kahlert 2010, S. 529).

Die Konzeption "Unterricht e³" umschreibt das Handlungskonzept der UNI-Klassen: Unterricht wird entwickelt, erprobt und evaluiert. Dabei baut die Entwicklung des Unterrichts sowohl auf fach- und erziehungswissenschaftlichem Wissen als auch auf den unterschiedlichen praktischen Erfahrungen der Studierenden auf. Durch die unmittelbare Anwendung wissenschaftlichen Wissens auf konkrete Unterrichtssituationen kann vermieden werden, dass dieses Wissen zu trägem Wissen wird, welches zwar vorhanden ist, aber nicht angewendet werden kann (vgl. Neuweg 2000, S. 65f.). Die Beobachtung und Reflexion unterrichtlichen Handelns anderer Lehrpersonen wirkt sich dabei auf die eigene Unterrichtsplanung und -gestaltung aus. Diese Verknüpfung von Wissen, Handeln und Reflexion ist nicht neu: Immer wieder wird in universitären Seminaren versucht, diese Elemente zu verbinden. Die Besonderheit der Konzeption der UNI-Klassen liegt in der unmittelbaren Verbindung der notwendigen Elemente von Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion in *einem* Seminar, wodurch eine Konzentration der Elemente angestrebt wird.

Problemorientierung:

In der Zielsetzung der Konzeption der UNI-Klassen zeigt sich, dass die Verbindung theoretischer und praktischer Elemente in der Lehrerbildung im Vordergrund stehen sollte. Die vielfältigen Erfahrungen der Studierenden beeinflussen die Rezeption theoretischer Inhalte und deren Übertragung auf praktische Unterrichtsversuche.

„Was den ‚gesunden Menschenverstand‘ in Frage stellt, wird als ‚Theorie‘ verdächtigt und abgewehrt. Die große Kunst der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht darin, Diskontinuität zur Schulerfahrung der Lehrerstudierenden zu schaffen, ohne die starke Motivation, die sie für ihren Beruf mitbringen, zu untergraben.“ (Herzog & von Felten 2001a, S. 21f.)

Folgt man dieser Argumentation, besteht Problemorientierung in der Lehrerbildung darin, die Erfahrung und individuellen berufsspezifischen Herausforderungen der Studierenden als Ausgangspunkt einer kritischen Reflexion zu verstehen und dabei das

erworbene, kommunizierbare Wissen zu nutzen. Neuweg (2000) sieht in der Wahrnehmung eines Problems sogar den Anlass, dieses Wissen zu aktivieren:

„Bewusstes Denken und das Erinnern expliziten Wissens sind Instrumente, zu denen Menschen greifen, wenn der natürliche Fluss ihres Handelns auf Widerstände stößt und sie Probleme lösen müssen.“ (Neuweg 2000, S. 79)

Unterricht bleibt bei aller Ausrichtung an einer Wissensbasis ein schwer vorhersagbarer, komplexer Prozess (vgl. Kahlert 2010). Es ist daher zu erwarten, dass gerade Berufsanfänger den genauen Ablauf einer Unterrichtsstunde nur schwer planen können und mit Unwägbarkeiten konfrontiert werden. Die Bedeutung expliziten Wissens für die Lösung auftretender Probleme wird in der Literatur kontrovers diskutiert (vgl. Combe & Kolbe 2008). Shulman stellt in diesem Zusammenhang pointiert fest: „Wissen garantiert eine auf Begründungen basierende Unvorhersagbarkeit“ (Shulman 1991, S. 158).

Es wurde bereits verdeutlicht, dass Erfahrung, Problemstellung und Handeln in einem engen Zusammenhang stehen, der von Studierenden in realen Situationen erlebt wird. „Problemorientierung [bedeutet] lebensnahe Darbietung der Inhalte bei gleichzeitigem Aufzeigen der Relevanz des Gelernten für den Beruf einer Lehrkraft“ (Zierer & Kahlert 2010, S. 529).

Da die Seminare in den UNI-Klassen in den Räumen einer Schule und im direktem Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern stattfinden, zeichnen sie sich durch einen hohen Grad an Situiertheit aus, was die Übertragbarkeit theoretischer Wissensbezüge auf praktische Erfahrungsfelder für die Studierenden erleichtern kann (vgl. Brophy 2004, S. X; Helmke 2009, S. 69f.). Dies bedeutet auch, dass „durch die Gestaltung von Lernumgebungen die Inhalte kontextualisiert dargeboten werden, d.h. die Lernsituationen den realen Anwendungssituationen möglichst nahe kommen“ (Reusser 2005, S. 9).

Daher muss Problemorientierung in den UNI-Klassen nicht künstlich geschaffen werden. Die Herausforderungen des Lehrerberufs ergeben sich innerhalb des konkreten Unterrichts. Sie werden mit Hilfe der Beobachtung dokumentiert und analysiert. Die Relevanz des Gelernten wird an diesen konkreten, von den Studierenden selbst erlebten oder beobachteten Situationen erfahren.

Die videografisch dokumentierten Unterrichtsbeispiele bzw. Probleme, die sich während des Unterrichts gezeigt haben, dienen als konkrete Fallbeispiele, die als solche

einen Anker für eine theoretische, fundierte Auseinandersetzung bieten (vgl. Kiel et al. 2011), aus der wiederum Konsequenzen für zukünftiges unterrichtliches Handeln gezogen werden.

Zusätzlich zu einem erfahrungs-, handlungs- und problemorientierten Ansatz in einer situierten Lernumgebung zeichnet sich die Arbeit in den UNI-Klassen durch ihre Forschungsorientierung aus.

Forschungsorientierung:

In Anlehnung an Zierer & Kahlert (2010) kann Forschungsorientierung als die „Integration von aktuellen, nationalen und internationalen sowie disziplinären und interdisziplinären Forschungsergebnissen in die Lehre und die Eröffnung von eigenen Forschungsfeldern für Studierende“ (Zierer & Kahlert 2010, S. 529) verstanden werden. Mit der Forschungsorientierung werden zwei Ansprüche deutlich: einerseits die Integration der Forschung in die universitäre Lehre und andererseits die Ausweitung der Forschungsfelder durch Studierende.

Studierende verfügen schon zu Studienbeginn über subjektive Theorien. Darunter sind Konstrukte zu verstehen, „mit deren Hilfe Vorstellungen von bestimmten Wirklichkeitsbereichen beschrieben werden können“ (Herzig, Grafe & Reinhold 2005, S. 50). Diese subjektiven Theorien, z.B. darüber, was guten Unterricht ausmacht, sind mitunter handlungsleitend: Studierende orientieren sich eher an ihnen als an theoretischen Überlegungen oder Studieninhalten.

„Eine besondere Aufgabe der Lehrerbildung besteht demnach darin, die subjektiven Theorien durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und durch das Sammeln erster Erfahrungen in unterrichtspraktischen Situationen so zu verändern, dass die alten subjektiven Theorien, die in der Regel nicht den pädagogisch wünschenswerten Handlungsmaximen entsprechen, überschrieben werden.“ (ebd.)

Der Integration von Forschungsergebnissen und wissenschaftlichem Wissen in die Lehre kommt damit eine besondere Bedeutung zu. Damit ist ein Anspruch verbunden, der letztendlich für jedes Seminar an einer Universität gilt, für die Lehrerbildung eine handlungsleitende Relevanz beinhaltet und damit auch in Veranstaltungen der UNI-Klassen umgesetzt werden muss.

Das Besondere an UNI-Klassen ist, dass sie zusätzlich Dank ihrer innovativen Ausstattung Forschungsvorhaben im konkreten Berufsfeld ermöglichen. Sie integrieren laborähnliche Bedingungen (z.B. durch ferngesteuerte Videoaufzeichnung) und

Vorteile der Feldforschung (z.B. durch den hohen Grad an Situiertheit). UNI-Klassen sind nicht nur Forschungsräume für die Mitarbeiter der Universität, sondern geben auch Studierenden die Gelegenheit, Forschungsvorhaben beispielsweise im Rahmen von Seminar- oder Zulassungsarbeiten durchzuführen. Häufig wird dabei die innovative Form der Beobachtung für Forschungszwecke verwendet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem Projekt UNI-Klassen ein Beitrag geleistet werden soll, „die oft beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis im Lehrberuf“ (Gruber 2004, S. 22) zu verkleinern, indem Theorie übertragbare Anwendungsaspekte beinhaltet und die Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung von angehenden Lehrkräften aufgenommen, bearbeitet und umgesetzt werden (vgl. ebd.). Der Mehrwert der UNI-Klassen besteht dabei im Zusammenwirken von theoretischer Begründung, Unterrichtsentwicklung, Beobachtung, Reflexion und Feedback in der Einheit eines Seminars. Das Beobachtungssetting der Live-Beobachtung, auf dem die Reflexion innerhalb eines Seminars basiert, unterscheidet sich deutlich von der Beobachtung des Unterrichts fremder Personen anhand von Videoaufzeichnungen, zumal es Feedback nur unter Personen geben kann, die miteinander in Kontakt stehen. Dies führt zu der Forschungsfrage: Welche Effekte hat die Konzeption der UNI-Klassen auf die Fähigkeit von Lehramtsstudierenden, Unterricht zu beobachten, zu reflektieren und Feedback zu geben? Da das geschilderte Beobachtungssetting neu ist, soll die vorliegende Arbeit Antworten und erste begründete Ergebnisse liefern. Eine Klärung dieser Frage könnte helfen, Lehrerbildung dahingehend weiterzuentwickeln, dass Studierende aus der pädagogischen Unterrichtsbeobachtung gewinnbringende Rückschlüsse auf ihr eigenes Handeln ziehen können.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nach der Darlegung der Ausgangssituation, des Erkenntnisinteresses hinsichtlich der zugrunde liegenden Fragestellung und der Einordnung in den für die Lehrerbildung relevanten Gesamtzusammenhang (Kapitel 1), wird in Kapitel 2 die theoretische Grundlegung der zentralen Begriffe vorgenommen.

Die Auseinandersetzung mit Beobachtung als Methode der Erkenntnisgewinnung ist für die vorliegende Arbeit von fundamentaler Bedeutung. Die Schulung der Beobachtung kann als Voraussetzung für die Ausbildung vielfältiger Lehrerkompetenzen ange-

sehen werden. Beobachtung unterscheidet sich dabei von bloßem Wahrnehmen, das als reine Sinnesleistung wiederum eine Grundlage der Beobachtung darstellt.

Reflexion und Feedback stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Vorgang der Beobachtung. Eine eingehende Klärung dieser beiden Termini ist notwendig, um die Prozesse, welche die Konzeption der UNI-Klassen maßgeblich prägen, differenziert einordnen zu können. Reflexion als Prozess des Nachdenkens kann an die Beobachtung anschließen und die persönliche Relevanz für den Beobachter verdeutlichen. Feedback wird schließlich als Fortsetzung von Beobachtungs- und Reflexionsprozessen verstanden, indem das beobachtete und reflektierte Geschehen gegenüber einem anwesenden Feedbacknehmer artikuliert wird.

In Kapitel 3 wird die Konzeption der UNI-Klassen erläutert, die technische und materielle Ausstattung beschrieben sowie eine Übersicht gegeben, welche unterschiedlichen Seminarkonzeptionen praktiziert werden.

Aus den theoretischen Überlegungen werden in Kapitel 4 vier Hypothesen abgeleitet, die im anschließenden Teil empirisch untersucht werden. Sie beziehen sich auf die thematischen Schwerpunkte Beobachtung, Reflexion und Feedback.

Die Studie über Effekte der UNI-Klassen hinsichtlich dieser Aspekte wird im Kapitel 5 vorgestellt. Dazu werden zunächst das Studiendesign, die Stichprobenzusammensetzung, die unabhängige Variable ‚Unterrichtsvideo‘ und der Ablauf der Studie beschrieben; anschließend werden die abhängigen Variablen erläutert. Nach der statistischen Analyse folgen die Ergebnisse zu den aufgestellten Hypothesen, sowie deren Interpretation und Diskussion.

In Kapitel 6 wird schließlich ein Fazit gezogen, in dem die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert, die angewandte Methodik kritisch reflektiert sowie der weitere Forschungsbedarf und die Perspektiven für die zukünftige Weiterentwicklung des Projekts innerhalb der Lehrerbildung aufgezeigt werden.

Anhang, Abbildungs-, Tabellen- und Literaturverzeichnis schließen die Arbeit ab.

2. THEORETISCHE FUNDIERUNG

Beobachtung, Reflexion und Feedback bilden die theoretischen Schwerpunkte dieser Arbeit. Ausgehend von einer allgemeinen Begriffsklärung werden sie jeweils in ihrer Bedeutung für den Beruf der Lehrkraft erläutert, hinsichtlich der Lehrerbildung konkretisiert und schließlich auf das Projekt bezogen.

2.1 Beobachtung – Annäherung an einen vielschichtigen Begriff

Um Reflexion zur Professionalisierung im Lehrerberuf zu nutzen, erscheint es notwendig zu sein, dass bereits Studierende lernen, Lehrerverhalten und Unterricht anhand sinnvoll begründbarer Kriterien zu beobachten (vgl. Mühlhausen 2005; Reusser 2005; Sherin & van Es 2009).

Der Terminus der Beobachtung wird in verschiedenen Kontexten mit teilweise unterschiedlichen Bedeutungen belegt, die sich auf die Ansprüche an die Genauigkeit und Nachvollziehbarkeit von Beobachtung sowie die zugrunde liegende Zielsetzung auswirken. Eine differenzierte Begriffsklärung steht daher am Anfang der Ausführungen.

Die Bedeutung des Wortes ‚beobachten‘ bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen dem Sehen als Wahrnehmen visueller Reize über die Betrachtung, die bestimmte Interpretationen zulässt, bis hin zur Beobachtung als Forschungsmethode. In der grundlegenden Definition Graumanns kommt die Vielschichtigkeit des Begriffs zum Ausdruck:

„Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vorneherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachtenden im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet. Im alltäglichen Verhalten gehen Wahrnehmen und Beobachten oft unmerklich ineinander über.“ (Graumann 1966, S. 86)

Bedeutsam ist, dass Graumann zwischen Wahrnehmung und Beobachtung differenziert. Im Grunde ließen sich die reinen Sinnesleistungen Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken und Riechen als Vorstufe des Wahrnehmens verstehen, da Wahrnehmung bereits Aufmerksamkeit für einen Reiz impliziert. Hinsichtlich der Beobachtung stehen visuelle Reize im Vordergrund. Eine Definition von Denner (2007) macht dies deutlich:

„Beobachten ist eine menschliche Fähigkeit zur zielgerichteten visuellen Wahrnehmung, ergänzt um andere Sinneseindrücke und die assoziative, gedankliche und emotionale Verarbeitung derselben. Beobachten bedeutet, die Aufmerksamkeit zu steuern, die gewonnenen äußeren und inneren Wahrnehmungen zu verbinden und zu deuten.“ (Denner 2007, S. 28)

In der englischen Sprache wird unter anderem zwischen ‚viewing‘ (Besichtigung), ‚watching‘ (Beobachtung von Tieren, z.B. whale watching; auch fernsehen: to watch TV), ‚monitoring‘ (Überwachung), ‚surveillance‘ (Überwachung z.B. durch die Polizei), ‚observation‘ (Beobachtung, auch im Sinne der Forschungsmethode) differenziert (vgl. Turnbull 2010). Sherin & van Es (2009) sprechen im Zusammenhang mit Unterrichtsbeobachtung von „ability to notice“ (Sherin & van Es 2009, S. 20), die zu „professional vision“ (ebd.) weiterentwickelt werden soll.

Um die Vielschichtigkeit des Begriffs zu klären und zu kategorisieren, wird im Folgenden zunächst Beobachtung als eine Methode der sozialwissenschaftlichen Forschung beschrieben, die mit bestimmten Wahrnehmungsproblemen einhergehen kann. Anschließend wird die Fähigkeit zur qualifizierten Beobachtung in den pädagogischen Kontext eingebettet und als notwendige Kompetenz von Lehrkräften erörtert, wodurch auch die unterschiedliche Zielsetzung gegenüber der sozialwissenschaftlichen Methode deutlich wird. Schließlich fokussieren die Ausführungen auf den Stellenwert der Beobachtung in der Lehrerbildung.

2.1.1 Beobachtung als Methode der sozialwissenschaftlichen Forschung

„Das Beobachten ist eine wichtige Methode der wissenschaftlichen Kenntniserzeugung. Es gilt neben der Befragung als ein Weg, Aussagen intersubjektiv nachprüfbar zu machen. Dabei hat die Beobachtung den Vorzug, nicht reaktiv zu sein und die Erhebungssituation damit weit weniger zu verfälschen, als dies die mündliche oder schriftliche Befragung jemals könnte.“ (Rahm & Lunkenbein 2008, S. 167)

In der Literatur wird Beobachtung mit ihren verschiedenen Formen ausführlich beschrieben, jedoch unterschiedlich akzentuiert und strukturiert (vgl. z.B. Atteslander 2008; Böhm-Kasper et al. 2009; Diekmann 2006; Gehrau 2002; Gniewosz 2011; Häder 2010; Kromrey 2009; Pfeiffer & Püttmann 2011; Schnell, Hill & Esser 2011).

Nach Atteslander (2008) ist wissenschaftliche Beobachtung „ein prozesshaft-aktiver Vorgang, der hohe soziale und fachliche Anforderungen an die Forscher stellt“ (Atteslander 2008, S. 73) mit dem Ziel, soziale Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage zu rekonstruieren (vgl. ebd.).

Diekmann (2006) fokussiert stärker auf Beobachtung in der Sozialforschung, wenn er darunter „die direkte Beobachtung menschlicher Handlungen, sprachlicher Äußerungen, nonverbaler Reaktionen (Mimik, Gestik, Körpersprache) und anderer sozialer

Merkmale (Kleidung, Symbole, Gebräuche, Wohnformen usw.)“ (Diekmann 2006, S. 456) versteht.

Für den Bereich der sozialwissenschaftlichen Beobachtung ist bedeutsam, dass sie auf der einen Seite „der *Erfassung und Deutung sozialen Handelns* dient, auf der anderen Seite aber *selbst soziales Handeln ist*. Aus diesem ‚Doppelcharakter‘ ergeben sich die besonderen Probleme und Grenzen, aber auch die Vorzüge, die spezifische Erklärungskraft und die typischen Anwendungsfelder der Beobachtung“ (Atteslander 2008, S. 73, Hervorhebungen im Original).

Köck (2004) betont die Selektivität in der Wahrnehmung und schränkt ein, dass es selbst „bei größtmöglicher Aufmerksamkeit nicht zu bewerkstelligen [ist], alle Wahrnehmungsreize, die uns begegnen, aufzunehmen und angemessen zu verarbeiten“ (Köck 2004, S. 113). Außerdem gibt Kromrey (2009) zu bedenken: „Einmal verpasste Beobachtungen können nicht nachgeholt werden“ (Kromrey 2009, S. 326). Damit wird der Beobachtung als Methode wissenschaftlicher Forschung eine Einschränkung zugewiesen, die sie weniger objektiv erscheinen lässt als andere Methoden (vgl. ebd., S. 327).

Insbesondere bei quantitativen Verfahren wird eine „hinreichende soziale Distanz zwischen Beobachter und Beobachteten“ (Greve & Wentura 1997, S. 77) gefordert, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen. Bei qualitativen Verfahren wird hingegen „Empathie und Identifikation mit den Untersuchungspersonen vorausgesetzt, da erst so die Interpretationsprozesse der Untersuchungspersonen erfasst und verstanden werden können“ (Atteslander 2008, S. 94). Diese Polarisierung von Empathie einerseits und Distanz andererseits erscheint jedoch etwas plakativ: Weder ist eine Interpretation quantitativer Daten sozialwissenschaftlicher Forschung ohne die Einbeziehung empathischer Deutungen denkbar, noch ein qualitatives Erhebungsverfahren, in dem nicht eine gewisse Distanz zur eigenen Empathie nötig wäre. Das Zusammenspiel von Empathie und Distanz ist letztendlich wohl nicht auflösbar.⁵ Unstrittig ist, dass Empathie, Identifikation und Distanz anscheinend bei der sozialwissenschaftlichen Beobachtung eine gewisse Rolle spielen und sich auf das Ergebnis der Beobachtung auswirken.

⁵ In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung von teilnehmender bzw. nicht-teilnehmender Beobachtung von Bedeutung. Hierauf wird im Anschluss eingegangen.

Grundsätzlich ist zwischen direkter und indirekter Beobachtung zu unterscheiden: Während unter direkter Beobachtung „Verhaltensbeobachtung im engeren Sinne verstanden wird“ (Schnell, Hill & Esser 2011, S. 382), meint indirekte Beobachtung solche Verfahren, die sich „nicht auf das Verhalten selbst, sondern auf dessen Spuren, Auswirkungen, Objektivationen“ (Graumann 1966, S. 93) beziehen.

Atteslander zufolge lässt sich direkte Beobachtung verschiedenen Formen zuordnen, die sich in den Dimensionen Strukturiertheit, Offenheit und Teilnahme unterscheiden (vgl. Atteslander 2008, S. 86):

Strukturierte versus unstrukturierte Beobachtung

Diekmann (2006) sieht den Grad der Strukturierung einer Beobachtung „als Kontinuum zwischen den Polen ‚unstrukturiert‘ und ‚hoch strukturiert‘. [...] Ziel der Strukturierung ist die möglichst weitgehende Ausblendung subjektiver Einflüsse des Beobachters auf das Beobachtungsergebnis“ (Diekmann 2006, S. 474), um damit eine möglichst hohe Objektivität zu gewährleisten.

Dabei werden beispielsweise Zeichensysteme eingesetzt, bei denen das Auftreten vorher festgelegter Ereignisse oder Verhaltensweisen vermerkt wird (vgl. Lamnek 2001, S. 273). Der Einsatz von Zeichensystemen bewirkt, dass die Beobachtung stark gelenkt wird und „der weitaus größte Teil des ablaufenden Handlungsprozesses für die Beobachtung uninteressant ist“ (Schnell, Hill & Esser 2011, S. 384), da genau festgelegt ist, welches Verhalten registriert werden soll.

Auch Kategoriensysteme lenken die Aufmerksamkeit des Beobachters; dies geschieht hinsichtlich vorab festgelegter Kategorien, denen die Verhaltensweisen der Beobachteten zugeordnet werden (vgl. Lamnek 2001, S. 273). Dafür wird im Vorhinein eine Auswahl der für den Untersuchungszweck bedeutsam erscheinenden Verhaltensweisen in Form von Kategorien ermittelt. Die Erstellung eines Kategoriensystems hat zur Folge, dass sich der Beobachter mit den Kategorien intensiv auseinandersetzt und sie in der Beobachtung erkennt (vgl. Kromrey 2009, S. 326; Martin & Wawrinowski 1991, S. 47f.).

Als weiteres Strukturierungssystem kommen Schätz-Skalen zum Einsatz (Rating-Verfahren), bei denen die Beobachtungen (z.B. der Ausprägungsgrad eines Verhaltens wie Gestik) durch Zuordnung einer Zahl oder einer verbalen Bestimmung (z.B. stark-mittelschwach) strukturiert werden. Durch die permanent notwendige Bewertungsleistung werden die Beobachter relativ stark belastet (vgl. Schnell, Hill & Esser 2011, S. 384f.).

Dadurch, dass sich alle Beobachtungen auf der Grundlage der drei genannten Systeme „immer nur auf einen Ausschnitt des Gesamtvorgangs beziehen“ (ebd.), sind sie selektiv und fokussieren stark auf diejenigen Einzelaspekte, die vor der Beobachtung festgelegt wurden; damit soll eine höhere Objektivität erreicht werden. Dieser Form der Beobachtung liegt die Annahme zugrunde: „Alles, was wir nicht explizit festlegen, überlassen wir dem Vorverständnis und der Intuition des Beobachters“ (Greve & Wentura 1997, S. 81).

Zu bedenken ist dabei, dass durch das strenge Beobachtungsschema bestimmte Aspekte, die nicht festgelegt wurden, möglicherweise nicht wahrgenommen oder als nicht-beobachtungsrelevant eingestuft werden (vgl. Atteslander 2008, S. 88).

Die „Gefahr einer Verzerrung durch selektive Wahrnehmung“ (Diekmann 2006, S. 472) besteht allerdings auch in einer wenig strukturierten Beobachtung, wenn die Selektion während des Prozesses aufgrund fehlender Systeme durch den Beobachter selbst vorgenommen wird.

Labor- versus Feldbeobachtung

Für die Beobachtung haben Informationen über das Beobachtungsfeld eine besondere Bedeutung. Die Beschreibung des Beobachtungsfeldes gibt Antworten auf die Frage: „Wo, wann und unter welchen Bedingungen wird beobachtet?“ (Atteslander 2008, S. 80). Da die Interaktionen und Verhaltensweisen sowohl in ihrer realen Umgebung (wie z.B. in einer Schulklasse) als auch unter künstlichen, eher standardisierten Bedingungen in einem Labor beobachtet werden können, wird zwischen Feld- und Laborbeobachtung unterschieden (vgl. Schnell, Hill & Esser 2011, S. 383).

Technisch vermittelte versus unvermittelte Beobachtung

Diese Unterscheidung klärt die Frage, „ob zwischen beobachtetem Sachverhalt und Beobachter ein Hilfsmittel als Informationsträger ‚zwischengeschaltet‘ ist“ (Greve & Wentura 1997, S. 26); ist dies der Fall, wird von technisch-vermittelter Beobachtung gesprochen. Die Hilfsmittel können hierbei vielfältig sein: Nachtsichtgeräte, halbdurchlässige Spiegel, Anlagen zur Video- oder Audioaufnahme und Ähnliches. Die Speicherbarkeit der beobachteten Situation spielt als Unterscheidungskriterium eine wesentliche Rolle, da sich die Beobachtungssituation durch die Aufzeichnung wiederholen lässt (vgl. ebd.).

Offene versus verdeckte Beobachtung

Es wird unterschieden, ob die beobachteten Objekte Kenntnis davon haben, dass sie beobachtet werden oder nicht. „Bei der verdeckten Beobachtung wissen die Beobachteten nicht, dass sie beobachtet werden“ (Atteslander 2008, S. 90). Damit wird bezweckt, dass die Beobachteten sich möglichst natürlich verhalten und dadurch die Beobachtung nicht gestört oder verändert wird. Es besteht jedoch die Gefahr, dass die „verdeckte Beobachtung das Vertrauensverhältnis zwischen Beobachter und Beobachteten missbraucht“ (ebd., S. 91). Diese Form gilt daher forschungsethisch als bedenklich.

Bei der offenen Beobachtung wissen die Beobachteten, dass sie beobachtet werden und kennen den Zweck der Anwesenheit des Beobachters (vgl. Lamnek 2005, S. 560). Bei der Frage, inwieweit die Beobachteten über das konkrete Forschungsziel aufgeklärt werden, gilt es zu beachten, dass dies „zu einer Verfälschung der Beobachtungssituation führen kann“ (ebd., S. 561), da sich die Beobachteten aufgrund dessen anders verhalten könnten. Die offene Beobachtung bietet jedoch den Vorteil, dass die Beobachter „in ihrer Identität als Forscher offen auftreten [können]“ (Atteslander 2008, S. 91). Die methodenbedingten Verzerrungen verschwinden häufig im Laufe der Beobachtung.

Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung

„Beobachtungen, in denen der Beobachter ablaufende Handlungen lediglich protokolliert, [werden] ‚nicht-teilnehmende Beobachtung‘ und solche Beobachtungen, in denen der Beobachter selbst Interaktionspartner der beobachteten Personen ist, ‚teilnehmende Beobachtung‘ genannt“ (Schnell, Hill & Esser 2011, S. 382). Atteslander (2008) gibt jedoch zu bedenken, dass „es bei der Beobachtung nicht zur Nicht-Teilnahme kommen [kann]“ (Atteslander 2008, S. 92), da „der Beobachter immer über seine Wahrnehmungs- und Interpretationstätigkeit in die übergeordnete Beobachtungssituation integriert ist“ (ebd.). Daher unterscheidet Atteslander das Maß an Partizipation des Beobachters am beobachteten Geschehen: Reines Beobachten kommt vor allem bei Interaktionsanalysen in Laborsituationen vor und gewährleistet „mehr Objektivität und intersubjektive Überprüfbarkeit“ (ebd.); jedoch können sich diese passiv teilnehmenden Beobachter „nicht in die Lebenswelt der Untersuchung Personen versetzen und deren Verhalten nachvollziehen“ (ebd.). Dabei ist das Problem des Ethnozentrismus’ zu sehen: Erklärungsmuster aus der eigenen Lebenswelt des Beobachters werden auf die beobachtete Gruppe übertragen. Dagegen nehmen aktiv teilnehmende Beobachter „an

der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen teil [und] pflegen zu ihnen z.T. intensiven Kontakt“ (ebd.).

Fremd- versus Selbstbeobachtung

Unter Beobachtung wird in der Sozialforschung in der Regel die Beobachtung fremder Personen verstanden. „Die Selbstbeobachtung oder Introspektion bezieht sich dagegen auf die Beobachtung des eigenen Verhaltens, der eigenen Gefühle und Verhaltensmotive“ (Diekmann 2006, S. 473). Da introspektiv gewonnene Daten nicht intersubjektiv nachprüfbar sind, eignen sie sich meist nicht zur Verifikation oder Falsifikation von Hypothesen (vgl. ebd.), wenn sie nicht „mithilfe eines hochstandardisierten Instruments“ (Häder 2010, S. 305) durchgeführt werden.

2.1.2 Beobachtung als Wahrnehmungsproblem

Gerade in den letztgenannten Aspekten wird deutlich, dass bei der Beobachtung verschiedene Faktoren zum Tragen kommen können, welche die Beobachtung beeinflussen und gegebenenfalls verfälschen können.

Auch für die wissenschaftliche Beobachtung gelten die Gütekriterien jeder empirischen Forschung (vgl. z.B. Häder 2010). Sie seien hier kurz erwähnt und in ihrer Bedeutung für die Methode der Beobachtung hinterfragt:

Objektivität

„Objektivität kennzeichnet das Bemühen, ausschließlich am gegebenen Sachverhalt selber orientiert und d. h. vor allem unter Ausschluss subjektiver Einflüsse zu forschen und Aussagen zu formulieren“ (Köck 2004, S. 78) und ist dann gegeben, wenn mehrere Beobachter unabhängig voneinander zum selben Ergebnis kommen. Durch die Trennung von Erhebung und Interpretation der Daten sowie durch die Verwendung geeigneter Hilfsmittel (z.B. Videoaufnahmen) und geeigneter Messinstrumente (z.B. die erwähnten Kategoriensysteme) kann die Objektivität der Beobachtungsergebnisse verbessert werden.

Reliabilität

„Mit Reliabilität beziehungsweise mit Zuverlässigkeit wird die Reproduzierbarkeit eines empirischen Befundes gekennzeichnet“ (Häder 2010, S. 306). In der Beobachtung kann von reliablen Ergebnissen gesprochen werden, wenn mehrere Beobachter das zu

beobachtende Phänomen unabhängig voneinander wahrnehmen, bzw. ein einzelner Beobachter dasselbe Phänomen in einem Videomitschnitt erneut beobachtet (vgl. ebd.).

Validität

„Mit der Validität beziehungsweise der Gültigkeit eines Erhebungsinstruments ist dessen Eignung gemeint, genau jenen Sachverhalt zu ermitteln, der mit dem Instrument gemessen werden soll“ (ebd.). Eine Möglichkeit, in Beobachtungen zu validen Ergebnissen zu kommen, ist die Erstellung eines Kategorienschemas, wobei darauf zu achten ist, dass darin genau jene Kategorien enthalten sind, die auch mithilfe der Beobachtung festgestellt werden sollen.

Atteslander (2008) weist jedoch deutlich darauf hin, dass auch die wissenschaftliche Beobachtung schon alleine wegen des bereits erwähnten ‚Doppelcharakters‘ (Beobachtung ist Erfassung und Deutung sozialen Handelns und zugleich soziales Handeln selbst.) nur schwerlich absolut objektive Ergebnisse bringen kann. Es erscheint daher sinnvoll, Objektivität in diesem Zusammenhang eher im Sinne von Intersubjektivität zu verstehen, da Erkenntnisse aus Beobachtungen nicht in erster Linie objektiv beweisbar, sondern intersubjektiv nachvollziehbar sein müssen. Darüber hinaus betont Atteslander die „Selektivität der Wahrnehmung“ (Atteslander 2008, S. 102), die darauf beruht, dass ein Beobachter nur einen bestimmten Teil aus der Vielfalt an Umweltreizen aufnehmen kann. Dabei werden vom Beobachter häufig Selbstverständlichkeiten übersehen und nachvollziehbare Ereignisse überbetont. „Die Beobachtungsoptik ist [...] nicht willkürlich und bei allen [Beobachtern] in gleicher Weise eingengt, sondern wird vielmehr durch Erfahrung, vorhergehende Beobachtungen, durch Ziele, Vorstellungen, aber auch Vorurteile beeinflusst“ (ebd.). Daher sind verschiedene Effekte, die eine Beobachtung beeinflussen können, besonders zu beachten. Greve & Wentura (1997) unterscheiden Fehler zu Lasten des Beobachters, Fehler zu Lasten der Beobachtung und Fehler zu Lasten äußerer Bedingungen (vgl. Greve & Wentura 1997, S. 60f):

a) Fehler zu Lasten der Beobachters			
aa) Wahrnehmungsfehler	ab) Deutungsfehler	ac) Erinnerungsfehler	ad) Wiedergabefehler
b) Fehler zu Lasten der Beobachtung			
c) Fehler zu Lasten der äußeren Bedingungen			

Abb. 1: Kategorisierung der Beobachtungsfehler (vgl. Greve & Wentura 1997, S. 60)

a) Fehler zu Lasten des Beobachters

Dem Beobachter fällt die zentrale Stellung im Beobachtungsprozess zu: Seine Aufgaben bestehen darin, Informationen auszusuchen, sie aufzunehmen, zu beurteilen, einzuordnen und zu protokollieren. In diesen anspruchsvollen Vorgängen steckt eine Reihe von Fehlerquellen (vgl. Köck 2004, S. 112f.), die sich in Wahrnehmungs-, Deutungs-, Erinnerungs- und Wiedergabefehler (vgl. Häder 2010, S. 307; Greve & Wentura 1997, S. 60f) unterteilen lassen.

aa) Wahrnehmungsfehler

- *Global-Eindruck (Halo-Effekt)*

„Eine Eigenschaft oder ein Merkmal überstrahlt die gesamte Wahrnehmung und steuert die Beobachtung“ (Böhmman & Schäfer-Munro 2008, S. 65). Die Beobachtung wird durch einen Gesamteindruck beeinflusst, den sich der Beobachter verschafft hat. Dieser wirkt sich dann auf alle folgenden Beobachtungen aus. Der Beobachter ist dabei bemüht, seine Beobachtungen möglichst frei von Widersprüchen wahrzunehmen.

- *Erst-Eindruck (Primacy Effekt)*

Das beobachtete Geschehen wird stark durch den ersten Eindruck beeinflusst. Dadurch werden alle weiteren Beobachtungen am ersten Eindruck ausgerichtet und demzufolge selektiv wahrgenommen. Auch (Vor-)Informationen anderer Beobachter können den Blick des Beobachters lenken.

- *Rezenzeffekt (Recency Effekt)*

Dem Erst-Eindruck steht der Rezenzeffekt gegenüber. Dieser kann dadurch entstehen, dass sich der Beobachter an Wahrnehmungen, die am Ende der Beobachtung stattfinden, genauer erinnern kann, insbesondere wenn diese späte Wahrnehmung nicht vorhersehbar war.

- *Projektion*

Hierbei werden einzelne Sachverhalte, die die jeweiligen Beobachter individuell wahrnehmen, verstärkt beobachtet, andere hingegen ausgeblendet. Dies kann aufgrund von Fehlattributionen erfolgen: Eigene Persönlichkeitsmerkmale des Beobachters oder deren Gegenteil werden dem Beobachteten zugeschrieben. Eine Fehlattribution liegt auch vor, wenn konkret beobachtete Verhaltenswei-

sen mit Charaktereigenschaften verbunden werden. Der Einsatz mehrerer Beobachter kann eine Hilfe sein, um diesen Fehler zu vermeiden.

- *Erwartungseffekt*

Erwartungen, die in Richtung der zu beweisenden Hypothesen zielen, können die Beobachtung lenken. Daher werden nur die Verhaltensweisen wahrgenommen, die den Erwartungen entsprechen.

Hierzu zählt Häder (2010) auch den Milde-Effekt, bei dem die Beurteilung der wahrgenommenen Situation – beispielsweise aufgrund emotionaler Nähe des Beobachters zum Beobachteten – zurückhaltend ausfällt.

Auch die subjektive Erwartungslogik, bei der der Beobachter von dem vorgegebenen Beobachtungsprotokoll abweicht und eigenen Erwartungen folgt, kann das Beobachtungsergebnis verfälschen.

- *Voreinstellung und Vorurteil (Rosenthal-Effekt)*

Eng verbunden mit dem Erwartungseffekt ist der Rosenthal-Effekt, bei dem das Ergebnis durch die Erwartungen des Leiters beeinflusst wird und auf diese Weise die Beobachtung steuert.

- *Emotionale Beteiligung*

Die emotionale Einbindung bzw. die zu starke Identifikation mit dem Beobachteten kann bewirken, dass die nötige Neutralität und Distanz verloren gehen. Umgekehrt ist es auch möglich, dass sich der Beobachter zu weit vom beobachteten Geschehen distanziert.

- *Logischer Fehler (Logical-Error-Effekt)*

Eine beobachtete Verhaltensweise wird aufgrund von subjektiven Alltagstheorien des Beobachters mit weiteren Eigenschaften verknüpft, die nicht unmittelbar beobachtet werden können.

- *Observer drift*

Die vorher festgelegten Standards verändern sich im Laufe der Beobachtung, meist ohne dass der Beobachter dies merkt und gegensteuern kann, z.B. aufgrund von Ermüdung oder nachlassender Motivation. Greve & Wentura weisen darauf hin, dass der „consensual drift“ (Greve & Wentura 1997, S. 65) besonders große Auswirkungen hat, da hier die gesamte Beobachtergruppe die ursprünglich angewendeten Kriterien verändert und es daher zu Verzerrungen bei den Ergebnissen kommt.

ab) Deutungsfehler

- *Fehler der zentralen Tendenz*

Beim Einsatz von Rating-Skalen kann es vorkommen, dass Beobachter extreme Einschätzungen vermeiden und zu einer Bewertung neigen, die eher in der Mitte liegt.

- Persönliche Tendenzen (z.B. hinsichtlich erwünschten sozialen Verhaltens) können die Einschätzung beeinflussen.

ac) Erinnerungsfehler

Wenn eine unmittelbare Protokollierung des beobachteten Geschehens nicht möglich ist, können aufgrund des zeitlichen Abstands zur Erstellung des Beobachtungsprotokolls Fehler entstehen. Diese haben ihre Ursache in der begrenzten Gedächtnisleistung, in der Komplexität des beobachteten Geschehens und in der Verknüpfung der beobachteten Einzelheiten zu einem Gesamtbild.

ad) Wiedergabefehler

Bei der Wiedergabe der Beobachtung (z.B. in Form eines mündlichen Austauschs mehrere Beobachter) kann es durch Konformitätsdruck⁶ innerhalb der Gruppe zu einer Verzerrung der Beobachtungsergebnisse kommen, indem der Beobachter nur das äußert, was ihm angemessen und passend erscheint.

b) Fehler zu Lasten der Beobachtung

Insbesondere in offenen Beobachtungssituationen kann alleine die Tatsache, dass die Beobachteten wissen, beobachtet zu werden, das Geschehen beeinflussen und verfälschen. „Eine beobachtete Person weiß, dass sie beobachtet wird und verhält sich deshalb anders als in einer alltäglichen Situation“ (Häder 2010, S. 309). Greve & Wentura (1997) bezeichnen dies mit ‚Reaktivität‘. Sie weisen aber darauf hin, dass verschiedene Studien diesbezüglich zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, da die Reaktivität stark vom Alter und der Erfahrung der Beobachteten und vom Zweck der Beobachtung abhängt (vgl. Greve & Wentura 1997, S. 72). Die Reaktivität wird bei einer teilnehmenden Beobachtung durch die Anwesenheit des Beobachters jedoch verstärkt.

⁶ Das Phänomen des Konformitätsdrucks kann sich in Gruppen aufbauen und Meinungen sowie Äußerungen beeinflussen, indem Informationen von anderen die eigene Wahrnehmung mitbestimmen (vgl. Stroebe, Jonas & Hewstone 2007, S. 453).

c) Fehler zu Lasten der äußeren Bedingungen

Insbesondere bei Beobachtungen im Labor können die künstlich geschaffenen Beobachtungsbedingungen das Ergebnis beeinflussen, da sich die Beobachteten anders verhalten als in ihrer natürlichen Umgebung.

Es wird deutlich, dass sowohl bei wissenschaftlichen als auch bei alltäglichen Beobachtungen eine große Anzahl an Effekten und Fehlerquellen die Beobachtung beeinflussen, steuern und gegebenenfalls verfälschen kann. Dies hätte zur Folge, dass die Beobachter möglicherweise intuitive Schlussfolgerungen ziehen (vgl. Kahneman 2012), die zu Fehlinterpretationen führen können. Es ist anzunehmen, dass dieses Problem zunimmt, wenn die Beobachter nicht speziell für ihre Aufgabe geschult wurden.

2.1.3 Beobachtung als Qualifikation von Lehrkräften

Die Fähigkeit, differenziert und unter Berücksichtigung der genannten Wahrnehmungsprobleme zu beobachten, ist nicht nur in der Forschung von Bedeutung. Insbesondere in pädagogischen Berufen stellt die kompetente Beobachtung eine Grundlage für Entscheidungs- und Handlungsprozesse dar (vgl. Lindemann 2008). Für den Beruf der Lehrkraft wird sie als notwendige Qualifikation angesehen (vgl. Bromme 1997) und bei der Festlegung von Standards für die Lehrerbildung als bedeutsames Element genannt (vgl. Ettlin & Fuchs 2007; Oser 2001; Terhart 2002). Ein großer Teil der von Oser (2001) genannten 88 Einzelstandards kann ohne Beobachtung als Grundlage nicht erreicht werden. Damit kommt der Beobachtung eine fundamentale Bedeutung für die kompetente Umsetzung vieler Aufgaben einer Lehrperson zu: Unterrichten, erziehen, diagnostizieren, beurteilen, sich weiterbilden, Unterricht und Schule entwickeln; all das setzt die Fähigkeit voraus, differenziert zu beobachten. Auf der Grundlage der Beobachtungskompetenz lassen sich begründete pädagogische, psychologische, didaktische, methodische und inhaltliche Entscheidungen treffen (vgl. Grundner 2011, S. 213).

2.1.3.1 Beobachtung im pädagogischen Kontext

Sowohl die festgelegten 88 Standards als auch die von Grundner (2011) genannten Aufgaben beziehen sich auf gut ausgebildete Lehrkräfte. Folglich sollen diese Standards

im Laufe der Aus- und Fortbildung erreicht werden.⁷ Wenn die Fähigkeit zur qualifizierten Beobachtung eine grundlegende Kompetenz ist, müssen angehende Lehrkräfte darin geschult werden.

Grundsätzlich lassen sich zwei Formen der Beobachtung im pädagogischen Kontext unterscheiden: Sie kann interventionsorientiert angelegt sein und damit auf Maßnahmen abzielen, um Bedingungen und Effekte pädagogischen Handelns weiterzuentwickeln, oder selektionsorientiert im Sinne einer Beobachtung mit dem Zweck der Beurteilung (vgl. Grundner 2011, S. 214).

Interventionsorientierte Beobachtung ist auf vier Ebenen denkbar:

1. Unterrichtsplanung: Durch die Erfassung des Lernstands der Schüler werden Bedingungen und Voraussetzungen ermittelt, die sich auf die weitere Unterrichtsplanung auswirken. Ziel ist eine Steigerung der Unterrichtseffizienz.
2. Individualisierung: Auf der Grundlage einer gut entwickelten Beobachtungs- und Diagnosekompetenz lassen sich pädagogische, didaktische und methodische Maßnahmen ergreifen, um das individuelle Potenzial der einzelnen Kinder zu fördern.
3. Unterrichtsentwicklung: Die Erfassung des Lernstands mit gleichzeitiger Orientierung an Standards ermöglicht über die tägliche Unterrichtsplanung hinaus eine längerfristige Unterrichtsentwicklung.
4. Rahmenbedingungen von Unterricht und Schulentwicklung: Auf dieser Ebene werden sowohl räumliche Bedingungen innerhalb der Schule als auch interpersonelle Bedingungen (z.B. Zusammenarbeit zwischen Kollegen und mit Eltern, Partizipation der Schüler) beobachtet.

Bei der selektionsorientierten Beobachtung stehen die Erfassung und Auswertung von Hinweisen, die auf eine Beurteilung abzielen, im Mittelpunkt. Dies kann beispielsweise für Schüler den Wechsel des Schultyps oder der Klasse zur Folge haben.

Grundner betont, dass sich interventions- und selektionsorientierte Beobachtung nicht klar voneinander abgrenzen lassen, sondern im pädagogischen Alltag ineinander über-

⁷ Für die universitäre Ausbildung schlägt Oser die Auswahl von 30 Standards vor, die Studierende erreichen sollen (vgl. Oser 2001, S. 317).

gehen können (vgl. ebd.). Der Beobachtungsbegriff selbst ist in diesem Verständnis relativ weit gefasst, da beispielsweise auch Tests (z.B. bei der Erfassung des Lernstands) als Teil der Beobachtung angesehen werden.

Für Beobachtungen im Kontext Schule sind verschiedene Beobachtungsobjekte denkbar, die mit Beispielen veranschaulicht werden sollen:

- Klasse: Durch die Beobachtung der Klasse in der Gruppenarbeit werden von der Lehrkraft Entscheidungen für den weiteren Unterrichtsverlauf gezogen.
- Schülergruppen: Das Verhalten von Schülern an der Schulbusstation veranlasst die Lehrerin zur dessen Thematisierung im Klassenrat.
- Schüler: Auf der Grundlage regelmäßiger Schülerbeobachtungen verschafft sich die Lehrkraft beispielsweise einen Gesamteindruck von einem Schüler, der im Elterngespräch thematisiert wird.
- Raum: Aufgrund der Beobachtungen des Schülerverhaltens in der Pause wird im Kollegium eine Neugestaltung des Pausenhofs erwogen.
- Lehrerkollegium: Die Beobachtung eines Supervisors in der Lehrerkonferenz ermöglicht es, Spannungen innerhalb des Kollegiums offenzulegen.
- Kollege: Die Beobachtung des Unterrichts eines Kollegen führt bei der beobachtenden Lehrkraft zur Erweiterung ihrer methodischen Kompetenz.
- Selbst: Die Betrachtung der Videoaufzeichnung des eigenen Unterrichts offenbart der Lehrkraft Erkenntnisse über das eigene pädagogische, didaktische und soziale Handeln.

Im Folgenden soll auf die Beobachtung von Unterricht fokussiert werden. Hierbei können verschiedene Beobachtungsobjekte im Mittelpunkt stehen.

2.1.3.2 Beobachtung einer Unterrichtssituation

Die Beobachtung von Unterricht ist ein schon lange angewandtes Verfahren in der Lehrerbildung, um Unterrichtsprozesse wahrzunehmen und zu beurteilen sowie Lehrerverhalten weiterzuentwickeln (vgl. Voigt 1997, S. 785). Es erscheint wesentlich, dass auch bei der Beobachtung von Unterrichtssituationen deutlich hinsichtlich ihrer Zielsetzung unterschieden werden muss (vgl. ebd., S. 792):

- Beobachtung von Unterricht zum Zweck der Lehr-/Lernforschung
- Beobachtung von Unterricht zum Zweck der Bewertung (z.B. externe Evaluation, Beurteilung durch Schulaufsicht)
- Beobachtung von Unterricht zum Zweck der Weiterentwicklung von Kompetenzen (z.B. kollegiale Hospitation, Videoaufzeichnung eigenen oder fremden Unterrichts)

Für alle drei Zielsetzungen spielen einzelne Kennzeichen wissenschaftlicher Beobachtung, die weiter oben aufgezeigt wurden, eine Rolle, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. Allgemeine Gütekriterien empirischer Methoden können dabei auch auf die Unterrichtsbeobachtung übertragen werden:

Größtmögliche Objektivität kann erreicht werden, wenn „den tatsächlichen Ereignissen durch möglichst hohe Aufmerksamkeit, Ausschaltung von Vorurteilen und Wertungen und durch die Verwendung geeigneter Hilfsmittel (vorbereitete Beobachtungsblätter, Video-Einheit, ...) möglichst nahe [gekommen wird]“ (Köck 2004, S. 78f.). Bei Unterrichtsbeobachtungen kommen jedoch häufig subjektive Unterrichtstheorien der Beobachter zum Tragen, die die Beobachtungen von Unterrichtssituationen leiten (vgl. Cosh 1999, S. 23; Grundner 2011, S. 217); dies schränkt die Objektivität ein.

Reliabilität kann dadurch gewährleistet werden, dass die tatsächlichen Verhaltensabläufe anhand eines Protokolls nachvollziehbar sind und der Interpretationsspielraum möglichst klein gehalten wird, indem sich die Beobachter auf beschreibende Formulierungen beschränken (vgl. Köck 2004, S. 79).

Validität wird dadurch erreicht, dass die Beobachter darin geschult sein müssen, möglichst kriteriengeleitet dem Unterrichtsgeschehen zu folgen (vgl. Reusser 2005; Sherin & van Es 2009).

Aus der unterschiedlichen Bedeutung der Gütekriterien für die jeweilige Zielsetzung von Unterrichtsbeobachtungen ergeben sich verschiedene methodische Zugangsweisen, bei denen – wie bei der wissenschaftlichen Beobachtung auch – die Dimensionen Strukturiertheit, Offenheit und Teilnahme (vgl. Atteslander 2008, S. 86) wesentlich sind:

In der strukturierten, gesteuerten Unterrichtsbeobachtung wird vorher festgelegt, worauf der Fokus der Beobachtung liegen soll. Dabei können bestimmte Aspekte wie etwa

methodische Fragen, Lehrtechniken oder Lehrerverhalten im Mittelpunkt stehen (vgl. Grundner 2011, S. 221). Hierbei kann es jedoch schwierig sein, „sich auf die gewählten Aspekte der Unterrichtsbeobachtung zu konzentrieren und die dabei gemachten Erfahrungen und gelernten Techniken zu reflektieren und auszuwerten“ (Ziebell 2002, S. 39).

Bei der unstrukturierten Unterrichtsbeobachtung werden spontane Eindrücke ungeordnet notiert und anschließend mitgeteilt (vgl. ebd., S. 16). Damit wird die Aufmerksamkeit nicht von vorneherein auf bestimmte Aspekte oder vorgegebene Vorinformationen und Fragestellungen gelenkt und dadurch beeinflusst (vgl. Helmke 2009, S. 288). Die Vielzahl der Eindrücke verschiedener Beobachter ergibt ein facettenreiches Gesamtbild und relativiert den subjektiv geprägten Eindruck des Einzelnen. „Ergebnis dieser Herangehensweise sind narrative Beschreibungen des Unterrichts, seines Verlaufs und seiner Qualität“ (ebd.).

Außerdem lässt sich bei der Unterrichtsbeobachtung zwischen Sicht- und Tiefenstruktur unterscheiden. Die Sichtstruktur bezieht sich auf eindeutig beobachtbare, objektiv zähl- oder messbare Ereignisse oder Merkmale, deren Wahrnehmung wenig Ermessensspielraum erlaubt und die für sich genommen nur wenig Aussagekraft besitzen. Bei der Erfassung der Tiefenstruktur werden mehrere Einzelratings zu übergeordneten Kategorien gebündelt. Diese Kategorien (z.B. Strukturiertheit) erschließen sich dem Beobachter intuitiv und können mit dessen Vorstellungen in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd.).

Unterrichtsbeobachtung, die in erster Linie die Kompetenzentwicklung zum Ziel hat, kann sich jedoch nicht auf die Erfassung und gegebenenfalls die Bewertung des oftmals komplexen Unterrichtsprozesses beschränken, sondern dient als Grundlage für eine anschließende Reflexion, Interpretation oder Beratung (vgl. Sherin & van Es 2009, S. 22; Grundner 2011, S. 217). Für die Beobachter ist es dabei oft schwierig, Unterricht nicht von einer bewertenden und interpretierenden Ebene aus zu beurteilen, sondern eine beschreibende und analysierende Rolle einzunehmen (vgl. Reusser 2005, S. 13). Dies gilt umso mehr für Prozesse der Selbstreflexion, bei denen der objektivierende Umgang mit der eigenen Aufzeichnung erst gelernt werden muss. Andererseits ist eine Interpretation des Gesehenen durchaus sinnvoll, indem der Beobachter die Erfahrungswirklichkeit der beobachteten Objekte auf der Grundlage eigener Vorstellungen

rekonstruiert: „Der Interpret sollte deshalb seine eigene Subjektivität nicht verleugnen, sondern sie qualifizieren und reflektieren“ (Voigt 1997, S. 790). Altrichter & Posch (2007) beschreiben diese Herausforderung als Dilemma der Beobachtung:

„Realität ist einerseits das, was aus den Begriffen der Beobachtenden rekonstruiert wird; andererseits hat Realität ihren ‚eigensinnigen‘ Charakter, der den Rekonstruktionsversuchen auch widerstehen kann. ‚Lösbar‘ ist dieses Dilemma nur durch einen ‚doppelten Blick‘: sich der eigenen Annahmen und Erwartungen möglichst so bewusst sein, als käme es nur auf sie an, und so sensibel für die Situation sein, als wäre sie völlig neuartig.“ (Altrichter & Posch 2007, S. 129)

Unterrichtsbeobachtung ist in der Regel eine offene Beobachtung: Die Beobachteten wissen, dass sie beobachtet werden, was meist schon durch die Anwesenheit der Beobachter im Klassenzimmer klar ist.

Durch die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung wird zudem ermöglicht, dass der Beobachter mitten im Unterricht sitzen und das Unterrichtsgeschehen unmittelbar und in seinem Facettenreichtum miterleben kann, wodurch ein authentischer Eindruck von Unterricht entsteht. Nachteilig kann sich dabei auswirken, dass der bzw. die Beobachter das Unterrichtsgeschehen durch ihre Anwesenheit und Teilnahme beeinflussen oder stören. Es spielt hierbei eine Rolle, ob der Standort des Beobachters fix oder variabel ist. Der Grad der Teilnahme scheint somit einen Einfluss auf den Effekt der Unterrichtsbeobachtung zu haben. Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung (z.B. im Praktikum) liefert andere Erkenntnisse als beispielsweise das Ansehen eines Films über Unterricht: Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Empathie und Identifikation in einer Live-Beobachtung mit vertrauten Personen auf andere Weise gelingt als beim Betrachten eines Films, so sind bei der Reflexion des Geschehens auch andere Ergebnisse zu erwarten. Aus der TV-Rezeptionsforschung ist bekannt, dass sich eine „lean-forward“-Perspektive, in der sich der Betrachter in das Gesehene einbezogen fühlt, anders auf die Reflexion des Gesehenen auswirkt als in einer „lean-backward“-Beobachtung, bei der der Beobachter nur Zuschauer ist (vgl. Wirtz 2003; Walter & Heng 2008). Der Psychologe Albert Mehrabian spricht in diesem Zusammenhang von Unmittelbarkeit und Entspannung: Während Unmittelbarkeit sich in einer zugeneigten, nach vorne gelehnten Sitzhaltung ausdrückt, die Menschen entgegenbracht wird, die man gerne hat, steht eine zurückgelehnte Sitzposition für Entspannung, bei der weniger Interesse am Gegenüber und ein Überlegenheitsgefühl zum Ausdruck kommt (vgl. Argyle 1975, S. 258f.). Das legt die Vermutung nahe, dass die Nähe bzw. Distanz zwischen Beobachter und Unterrichtendem einen Einfluss auf die Beobachtung ausübt.

In der Kommunikations- und Medienwissenschaft ist außerdem das Phänomen der sozialen Präsenz hinsichtlich verschiedener vermittelnder Medien untersucht worden (vgl. Misoch 2006, S. 63f.). Soziale Präsenz wird von den Vertretern dieser Theorie als „level of awareness of the co-presence of another human being or intelligence“ (Biocca & Nowak 2001, S. 409) verstanden. In der Social Presence Theory wird deutlich gemacht, dass die Intensität des Sich-Einlassens auf die Interaktion mit anderen Personen unter anderem von dem Grad sozialer Präsenz abhängig ist, den das jeweilige vermittelnde Medium ermöglicht. Soziale Präsenz, so die Vertreter der Theorie, trage zur Entstehung von Intimität bei, unterstütze Unmittelbarkeit und verstärke Intimität. Obwohl die Social Presence Theory in der Kritik steht, zu ungenau zu sein, weil alleine der Begriff der ‚Sozialen Präsenz‘ unscharf sei (vgl. Misoch 2006, S. 67), erscheint die Grundthese einleuchtend: Diejenigen Medien, die audiovisuelle Informationen übertragen, sind denjenigen Medien, die nur auditive Signale übermitteln, dahingehend überlegen, dass sich der Empfänger leichter in den Sender hineinversetzen kann. Den höchsten Grad an sozialer Präsenz erreicht jedoch die Face-to-face-Wahrnehmung. Demnach ist das Medium Film geeignet, die Involviertheit der Beobachter in ein Geschehen zu unterstützen, da mehrere Kanäle beim Betrachter angesprochen und auch nonverbale Zeichen übertragen werden (vgl. ebd., S. 65). Nach der Social Presence Theory wäre eine Live-Beobachtung für dieses Ziel wohl noch geeigneter. Es wird daher vermutet, dass die Live-Übertragung per Bildschirm zwischen diesen beiden Vermittlungsmöglichkeiten liegt.

2.1.3.3 Pädagogische Beobachtung mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung

Es wurde verdeutlicht, dass Unterrichtsbeobachtung verschiedene Zielsetzungen beinhaltet, die mit unterschiedlichen Ansprüchen an die Genauigkeit und Nachvollziehbarkeit von Beobachtung einhergehen. Eine Lehrkraft, die eine Klasse seit Längerem unterrichtet, sieht sie anders als ein außenstehender Beobachter, der beispielsweise anhand eines festgelegten Beobachtungsbogens eher abstrakte Merkmale in den Blick nimmt. Außerdem hat die Beobachtung im wissenschaftlichen Kontext das Ziel, sich von einer beobachteten Situation selbst zu lösen und zu verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen zu finden. Für Unterrichtsbeobachtungen ist dieses Ziel jedoch nicht vordergründig und auch meist nicht sinnvoll.

Im Folgenden wird daher der Begriff ‚Pädagogische Beobachtung‘⁸ vorgeschlagen, um die Abgrenzung zu den Intentionen wissenschaftlicher Unterrichtsbeobachtung zu verdeutlichen. In der pädagogischen Unterrichtsbeobachtung und -analyse stehen eine konkrete unterrichtliche Situation und deren Bewältigung durch die jeweilige Lehrkraft im Mittelpunkt; situative Elemente spielen dabei eine wesentliche Rolle. Eine Übertragung der Erkenntnisse auf die Handlungsmuster anderer Lehrkräfte ist oft intendiert, was eine subjektive Sichtweise der Beobachter mit sich bringt. Dieser Transfer ist aber unter anderem von der Empathie, der Bereitschaft zur Übertragung sowie der Fähigkeit zur kompetenten pädagogischen Beobachtung abhängig. Außerdem scheint das vorhandene professionelle Wissen⁹ der Lehrkräfte einen Einfluss zu haben, da es „eine Veränderung der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen“ (Bromme 1997, S. 199) bewirkt. Es wird angenommen, dass erfahrene, gut ausgebildete Lehrkräfte die wahrgenommenen Einzelaspekte aufgrund ihres Wissens zu Situationsklassen bündeln und damit bestimmte ‚scripts‘ für Handlungen aktivieren können (vgl. Herzig, Grafe & Reinhold 2005; Schweer & Thies 2000). Demnach käme „der kompetenten Unterrichtswahrnehmung eine wichtige Vermittlerrolle zwischen Wissen und Handeln“ (Schwindt 2008, S. 32) zu.

Häufig stellt sich Unterricht als komplexes Geschehen mit einer Vielfalt an Interaktionsprozessen dar (vgl. Döring 1992; Reusser 2005; Scheltwort 2007); daher werden an die Unterrichtsbeobachter hohe Anforderungen gestellt, wodurch selektive Wahrnehmung kaum zu vermeiden ist (vgl. Köck 2004, S. 113). Es wird angenommen, dass erfahrene Lehrkräfte aufgrund von vertrauten Handlungsrouinen über freie kognitive Ressourcen verfügen könnten, die ihnen eine strukturierte und reflektierte Beobachtung erleichtern (vgl. Schwindt 2008, S. 36). Dies kann bei Studierenden, die noch über wenig Erfahrung als Lehrkraft verfügen, nicht erwartet werden.

Hinzu kommt, dass die weiter oben genannten Beobachtungsfehler den Beobachtungsprozess beeinflussen können; dies ist letztendlich nicht vollständig vermeidbar. Die

⁸ Der Begriff ‚Pädagogische Beobachtung‘ findet sich in erster Linie im Zusammenhang mit Diagnostik und Förderung von Schülern (vgl. z.B. Werning 2006). Dabei wird pädagogische Beobachtung zwar als notwendige Kompetenz einer Lehrkraft angesehen; diese wird aber vor allem in ihrer Wirkung auf Schüler, weniger auf Kollegen gesehen.

⁹ Unter professionellem Wissen versteht Bromme vereinfacht ausgedrückt das Zusammenwirken von theoretischem Wissen und Erfahrung (vgl. Bromme 1992, S. 9 f.).

Kenntnis von der Möglichkeit der Verfälschung des Ergebnisses sowie die Aufmerksamkeit hinsichtlich möglicher Fehlerquellen können aber die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Beobachtungsfehlern reduzieren. Es ist daher Aufgabe der Lehrerbildung, pädagogische Beobachtung zu schulen.

2.1.4 Pädagogische Beobachtung in der Lehrerausbildung

Terhart (2002) stellt vier Ziele zusammen, die Studierende in der ersten Ausbildungsphase erreichen sollen:

- „Wissensbasis für und über das spätere Berufsfeld,
- Reflexionsfähigkeit über Sachthemen, aber auch über die eigene Person in Verbindung mit den Anforderungen des beruflichen Feldes,
- Kommunikationsfähigkeit über Inhalte, Strukturen und Probleme des unterrichtsfachlichen, pädagogisch-didaktischen und schulbezogenen Bereichs, sowie
- Urteilsfähigkeit angesichts pädagogischer Handlungsprobleme und Entscheidungsfragen.“ (Terhart 2002, S. 30)

Diese Ziele können nicht ausschließlich durch theoriebasierte Vermittlung erreicht werden. Eine Verknüpfung mit berufsfeldbezogenen Inhalten und Methoden muss theoretische Wissensvermittlung sinnvoll ergänzen (vgl. Kolbe & Combe 2008; Zierer & Kahlert 2010). Pädagogische Beobachtungen sollen hierzu einen Beitrag leisten.

Als Themenfelder für die pädagogische Beobachtung bieten sich ‚Unterrichtsqualität‘ und ‚Lehrerverhalten‘ an. Sie sind fachwissenschaftlich gut erforscht worden (vgl. z.B. Brophy 2000; Clausen 2002; Hattie, Beywl & Zierer 2013; Heidemann 2007; Helmke 2009, 2011; Lipowsky 2007; Meyer 2004; Wellenreuther 2009) und für die Lehrerausbildung von besonderer Bedeutung. Zudem sind beide Themenfelder auch für Studierende mit dem entsprechenden theoretischen Wissen unter pädagogischen Gesichtspunkten beobachtbar.¹⁰ In der Fähigkeit, sich durch die Beobachtung und Analyse des Unterrichtsgeschehens ein genaues Bild zu machen, kann eine Voraussetzung für guten Unterricht gesehen werden (vgl. Mühlhausen 2005, S. 23). „Keine andere Methode [als

¹⁰ Es ließe sich einwenden, dass auch das Schülerverhalten in die Beobachtung einbezogen werden müsse. Es nimmt jedoch insofern eine Sonderstellung ein, als es von Seiten der Lehrkraft nicht aktiv veränderbar, sondern nur in gewissem Maße beeinflussbar ist. Dies geschieht wiederum im Rahmen der Kriterien guten Unterrichts als auch als Folge von Lehrerverhalten. Daher beziehen die folgenden Ausführungen den Aspekt ‚Schülerverhalten‘ mit ein, auch wenn es nicht im unmittelbaren Beobachtungsfokus steht.

die Beobachtung; Anm. d. Verf.] hat ein solches Potenzial, was die differenzierte Beurteilung der Differenziertheit des Unterrichts anbelangt“ (Helmke 2009, S. 288).

Unterrichtsqualität

Die Qualität von Unterricht und die Bedingungen für dessen Optimierung stellen einen thematischen Grundbaustein in der universitären Lehrerbildung dar. Unterrichtsqualität wird daher in einer Vielzahl von Seminaren, die zum Teil auch praktikumsbegleitend stattfinden, hinsichtlich unterschiedlicher Schwerpunkte thematisiert. Als Merkmale guten Unterrichts werden unter anderem angeführt (vgl. z.B. Brophy 2000; Helmke 2009; Lipowsky 2007; Meyer 2004):

- *Klare Strukturierung des Unterrichts*
Inhalte und Ziele müssen verständlich vermittelt und Prozesse klar strukturiert werden. Die Verdeutlichung von Zusammenhängen ermöglicht sinnvolles Lernen und Behalten.
- *Effektive Klassenführung*
Eine effektive Klassenführung zeichnet sich durch intensive Nutzung der Lernzeit, Vermeidung von Störungen und Einhaltung von Regeln aus.
- *Lernförderliches Klima im Klassenzimmer*
Eine intakte Lernumgebung und eine respektvolle Lerngemeinschaft wirken sich förderlich auf das Lernen aus.
- *Sinnstiftende Kommunikation*
Die Beteiligung der Schüler bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts sowie der Aufbau einer respektvollen Gesprächskultur unterstützen das lernförderliche Klima. Konstruktives Feedback unter Schülern ist hierbei ein wesentliches Element.
- *Vorbereitete Umgebung*
Sinnvolle und geschickte Raumnutzung begünstigt Ordnung, schafft Bewegungsmöglichkeiten und eröffnet Spielraum für ästhetische Gestaltung.
- *Individuelle Förderung*
Durch individuelle Lernstandsanalysen, innere Differenzierung und Förderpläne wird der heterogenen Schülerschaft so weit wie möglich entsprochen.

- *Sinnvolle Übung*
„Übungen und Wiederholungen sind vor allem für den langfristigen kumulativen Lernerfolg von Bedeutung“ (Lipowsky 2007, S. 27). Schüler brauchen variationsreiche und gegebenenfalls individuell angepasste Übungsformen.
- *Methoden und Strategien*
Lehrer nutzen verschiedene Inszenierungstechniken und vermitteln den Schülern Lernmethoden und Arbeitsstrategien, die die Schüler zu zunehmend selbstständigem Lernen führen.
- *Kooperative Arbeitsformen*
Schüler lernen durch Austausch, Kommunikation und Kooperation in Partner- oder Gruppenarbeit besonders effektiv.
- *Nachvollziehbar formulierte Leistungserwartungen*
Durch angemessene und klar formulierte Leistungserwartungen und Rückmeldungen der Lehrkraft werden Anforderungen transparent.
- *An Kriterien orientierte Beurteilung*
Der Lehrer überprüft anhand vielfältiger Beurteilungsverfahren und klar kommunizierter Kriterien, ob die Schüler die Lernziele erreichen.

Die Orientierung an diesen und weiteren Merkmalen soll zur Verbesserung der Effektivität und Qualität von Unterricht beitragen.

Eine Reflexion dieser Kriterien im Hinblick auf den beobachteten und den selbst von den Studierenden gehaltenen Unterricht kann im Mittelpunkt der praktikumsbegleitenden Seminare bzw. der Unterrichtsnachbesprechung stehen. Eine Fokussierung auf einzelne Merkmale und deren differenzierte Beobachtung hinsichtlich bestimmter Indikatoren ist ebenso möglich (vgl. Buhren 2011, S. 50f).

Während bei der Analyse der Qualität von Unterricht eher didaktische und methodische Fragen thematisiert werden, kann die Analyse des Lehrerverhaltens Antworten auf die Frage nach dem individuellen Wirken als Lehrkraft liefern und damit gegebenenfalls auch Auswirkungen auf die Berufsentscheidung haben.

Lehrerverhalten

Rolf Dubs' umfangreiches Werk zum Lehrerverhalten trägt den Untertitel „Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht“ (2009) und weist damit in die Richtung einer begrifflichen Klärung: Unter „Interaktion zwischen Lehrenden und

Lernenden' versteht man „allgemein das wechselseitige Aufeinandereinfließen im Wahrnehmen, Beurteilen, Kommunizieren und Beeinflussen von Lehrern und Schülern“ (Hofer 1997, S. 213).

Dubs unterteilt ‚Lehrerverhalten‘ in eine verbale, eine vokale und eine nonverbale Komponente (vgl. Dubs 2009).

Unter verbalem Lehrerverhalten werden Fragen, Impulse, Hinweise sowie die Reaktionen darauf verstanden; außerdem zählt das allgemeine Sprachverhalten (z.B. Verwendung unklarer Ausdrücke) dazu (vgl. ebd., S. 121f.). Allhoff & Allhoff (2006) heben diesen Aspekt als bedeutsam hervor, indem sie auf die Bedeutung der Rhetorik hinweisen, die sie nicht als „Schönrednerei“ (Allhoff & Allhoff 2006, S. 15) missverstanden wissen wollen, sondern im engeren Sinne als „Rede- und Gesprächspädagogik“ (ebd.), deren Schulung zu einer Weiterentwicklung in der interpersonellen Kommunikation führt.

Vokales Lehrerverhalten meint die Art, wie die Lehrkraft spricht: Lautstärke der Sprache, Geschwindigkeit des Sprechens, Tonfall und Betonungen. Diese Faktoren beeinflussen den emotionalen Hintergrund der Stimme (vgl. Dubs 2006, S. 146f.).

Nonverbales Lehrerverhalten umfasst Gesten, Körperhaltung, Gesichtsausdruck, Augenkontakt, Bewegungen und physische Eigenschaften wie Aussehen, Auftreten und Kleidung (vgl. ebd., S. 151f.). Heidemann (2007) und Košinár (2009) zählen zum nonverbalen Verhalten auch die Proxemik.

Allgemein lassen sich diese drei Bereiche des Verhaltens auch unter dem Oberbegriff ‚Körpersprache‘ einordnen (vgl. Heidemann 2007). Košinár (2009) sieht jedoch ‚Kommunikation‘ als den eigentlichen Oberbegriff und weist darauf hin, dass ‚Körpersprache‘ und ‚nonverbale‘ Kommunikation mitunter synonym verwendet werden. Das sein insofern wenig zutreffend, da „nonverbale Kommunikation neben der Körpersprache auch die nonverbalen *vokalen* Signale (Paralinguistik) beinhaltet“ (Košinár 2009, S. 22). Zu Paralinguistik zählen zum Beispiel Pausen, Sprachrhythmus und Seufzen.

Geht man davon aus, dass Verhalten und Kommunikation in einem engen Zusammenhang stehen, da „alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, d.h. Kommunikation ist“ (Watzlawick, Beavin & Jackson 2000, S. 51), lässt sich in Anlehnung an Košinár (2009) zusammenfassend folgendes Schaubild erstellen:

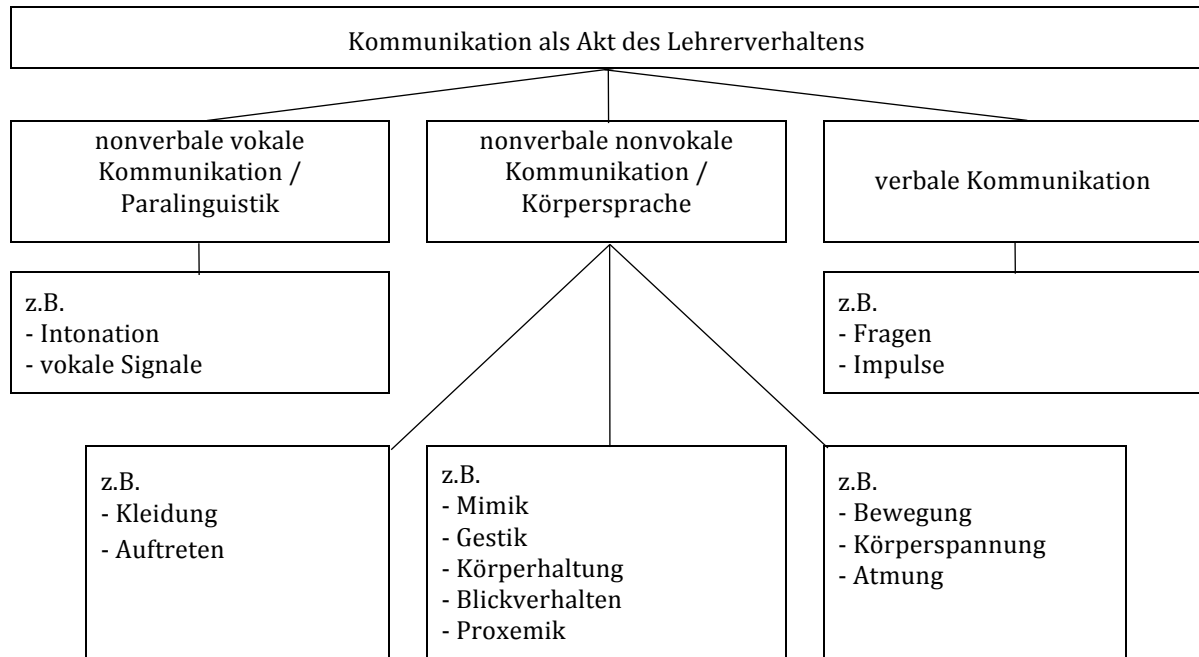


Abb. 2: Kategorisierung der Kommunikation als Akt des Lehrerverhaltens (vgl. Košinár 2009, S. 23)

Festzuhalten bleibt, dass die Kombination von verbalem, nonverbalem und vokalem Lehrerverhalten ein immanenter und bedeutsamer Bestandteil der Lehrer-Schüler-Interaktion ist und maßgeblich die Aufmerksamkeit und den Lernerfolg der Schüler beeinflusst (vgl. Dubs 2009, S. 146).

Für manchen Berufsanfänger scheint die Entwicklung professionellen Lehrerverhaltens wichtiger zu sein als methodische und didaktische Fähigkeiten: „Während er sich fachlich durch das Unterrichten eher unterfordert fühlt, zeigt er sich den Anforderungen an sein Lehrerverhalten nur selten ganz gewachsen“ (Heidemann 2007, S. 4). Mit Hinweisen auf das Lehrerverhalten können somit Anregungen gegeben werden, um den eigenen Unterricht zu verbessern und über das eigene Denken und Handeln zu reflektieren (vgl. Dubs 2009, S. 6).

„Aber allein schon durch die systematische Einbeziehung von Aspekten des Lehrerverhaltens in die Lehrerausbildung lässt sich die Dimension des Personalen wachhalten, die Reduktion auf bloße fachwissenschaftliche Kompetenz und reines Job-Denken verhindern und das Aufmerksamwerden für individuelle Persönlichkeitsmerkmale fördern. Darüber hinaus schärfen solche Vorüberlegungen den Blick für spezielle, systematisch ausbildbare Berufsqualifikationen des Lehrers.“ (Heidemann 2007, S. 24)

Dabei wird in den Seminaren der UNI-Klassen angestrebt, nicht nur beim Unterrichtenden diese Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, sondern auch bei den Beobachtern, indem sie das wahrgenommene Lehrerverhalten zu eigenen Verhaltensmustern in Beziehung setzen.

Lehrerverhalten ist hinsichtlich seiner einzelnen Aspekte gut beobachtbar, jedoch häufig infolge der dargestellten Wahrnehmungseffekte von subjektiven Eindrücken geprägt (siehe Kap. 2.1.2, 2.1.3.2). Manche Verhaltensaspekte (z.B. Verwendung von Füllwörtern) sind leicht zu beobachten, andere (z.B. Blickverhalten) sind für den ungeübten Beobachter nur schwer erkennbar. Jedoch lassen sich offensichtliche Aktionen und Reaktionen von Lehrern und Schülern mit Video gut aufzeichnen, insbesondere wenn mehrere Kameras eingesetzt werden, um verschiedene Perspektiven einzunehmen, die Zoom-Funktion eine Fokussierung auf bestimmte Verhaltensaspekte ermöglicht und die technischen Möglichkeiten der Videografie genutzt werden.

Auch der Begriff des Lehrerhandelns findet sich immer wieder in der Literatur (vgl. z.B. Denner 2007, Stiller 2005); er geht über die genannten Aspekte der Kommunikation hinaus (vgl. Denner 2007) und stellt eine Verbindung zu den Kriterien guten Unterrichts her (z.B. klare Strukturierung, effektive Klassenführung). Insgesamt ist unstrittig, dass die Lehrperson einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg hat (vgl. Hattie, Beywl & Zierer 2013, S. 129ff.).

Die Qualität von Unterricht und die Wirkung des Lehrerverhaltens sind somit Gegenstand intensiver Auseinandersetzung in der universitären Lehrerbildung. Es steht dabei außer Zweifel, dass die entsprechenden Kompetenzen „durch Training und Simulation, durch Lernen am Modell und durch Reflexion sowie optimiertes Planungshandeln besser gefördert werden [können] als durch rein kognitive Wissensvermittlung in Referatsseminaren und Vorträgen oder Vorlesungen“ (Bauer, Kopka & Brindt 1996, S. 239). Seit Jahrzehnten gibt es Überlegungen dazu, wie eine methodische Optimierung aussehen könnte. Bachmair (1974) schreibt dazu:

„In Verbindung mit der Hospitation gehört die Beobachtung seit jeher zur Lehrerbildung als Ergänzung des theoretischen Studiums und der eigenen Unterrichtsversuche. Von der Unterrichtsbeobachtung wird erwartet, daß sie pädagogische Theorie und Praxis verbindet und kritisch reflektierende Berufstätigkeit ermöglicht. Die Vielzahl der Eindrücke vom Unterrichtsgeschehen soll systematisch geordnet und mithilfe theoretischer Modelle interpretiert und bewertet werden. Will die Erklärung der pädagogischen Realität nicht bei unspezifischen und oberflächlichen Aussagen stehen bleiben, bedarf es erheblicher Anstrengungen, um das pädagogisch relevante Unterrichtsgeschehen zu erfassen, sinnvoll auszuwerten, zu interpretieren und zu beurteilen. Die Unzufriedenheit mit der Hospitation ist nicht zuletzt in der Unzulänglichkeit der Beobachtung und Beurteilung der Lehrertätigkeit zu suchen.“ (Bachmair 1974, S. 9)

Diese Stellungnahme Bachmairs macht deutlich, dass Unterrichtshospitationen zwar als Bestandteil der Lehrerbildung etabliert sind; das komplexe Unterrichtsgeschehen und die mangelnde Erfahrung eines Berufsanfängers erschweren jedoch den Lehr-

amtsstudierenden die systematische Beobachtung, Einordnung, Interpretation und Beurteilung des Wahrgenommenen. Es kommt hinzu, dass eine unmittelbare Verzahnung von theoretischem Wissen, das im Studium erworben wurde, und praktischen Erfahrungen nicht unmittelbar möglich ist. Dick (2002) sieht die Ursache unter anderem darin, dass ‚Praktiker‘ ihren Unterricht als zu komplex erleben, als für die Fachsprache der ‚Theoretiker‘ erreichbar zu sein (vgl. Dick 2002, S. 118). „Die theoretischen Kenntnisse bedürfen erst einer Umformulierung, bis sie sich als Unterstützung der Unterrichtsbeobachtung eignen.“ (Bachmair 1974, S. 9)

Dass Hospitationen einen bedeutsamen Stellenwert in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften einnehmen, ist unbestritten. Die Theorie des sozialen Vergleichs (vgl. z.B. Frey & Bierhoff 2011, S. 21) liefert ein weiteres Argument: In ihr wird angenommen, dass Menschen ein möglichst stabiles Selbstbild erlangen wollen, was entweder durch die Zugrundelegung objektiver Standards oder durch soziale Vergleiche mit anderen geschieht. Hinzu kommt, dass „Unsicherheit bezüglich der eigenen Fähigkeiten [die zumindest bei Berufsanfängern vermutlich häufig besteht, Anm. d. Verf.], die Bedeutung der akkuraten Einschätzung sowie eine bevorstehende Überprüfung der Fähigkeiten [...] das Streben nach Vergleichen [steigern]“ (ebd.). Auch das Bestreben, eigene Fähigkeiten zu verbessern, kann als Motiv für soziale Vergleiche angesehen werden. Unterrichtshospitationen können Anlässe für soziale Vergleichsprozesse der Beobachter bieten.

Es erscheint daher sinnvoll, Phasen der Unterrichtshospitation in das Lehramtsstudium zu integrieren. Dies geschieht in Form von Praktika, von gelegentlichen Unterrichtsbesuchen des Seminars bei ausgewählten Lehrkräften und in Form von „virtuellen Unterrichtshospitation[en]“ (Mühlhausen, 2012) beim Betrachten von Unterrichtsvideos.

2.1.4.1 Pädagogische Beobachtung in Praktika

Praktika bieten die Gelegenheit, im Studium erworbenes theoretisches Wissen mit berufsfeldbezogener Anwendung in Verbindung zu bringen. Im Lehramtsstudium werden Praktika in der Regel von ausgewählten Praktikumslehrkräften betreut (vgl. Blömeke 2002, S. 77). Studierende können dabei Unterrichtsversuche selbst durchführen und den Unterricht der erfahrenen Lehrkraft beobachten. Durch die Live-Beobachtung wird ein hoher Grad an sozialer Präsenz ermöglicht.

Das Praktikum soll Studierende dabei unterstützen, fachlich und pädagogisch tragfähige Standpunkte hinsichtlich zentraler Aspekte des Unterrichtens zu finden. Diese beziehen sich auf Unterrichtsplanung, Unterrichtsgestaltung und Lehrerverhalten:

1. Ziele, Intentionen und Inhalte des Lehrens und Lernens, sowie deren Begründung
2. Didaktik und Methodik von Unterricht
3. Lehrerverhalten und persönliche Eignung für den Beruf

Zu allen genannten Aspekten lässt sich theoretisches Wissen in Seminaren der universitären Lehrerausbildung grundlegend erarbeiten. Insbesondere zum zweiten und dritten Aspekt erscheint eine berufsfeldbezogene Sicht als Ergänzung unerlässlich, beispielsweise im Rahmen von Praktika. Sie ermöglicht auch eine reflexive Auseinandersetzung in diesen Bereichen.

Damit läge die Schlussfolgerung nahe, die Verbindung theoretischen Wissens über Unterrichtsqualität und Lehrerverhalten ließe sich mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten in Schulpraktika herstellen. Allerdings scheint die Rückbindung von Praxiserfahrungen an theoretisches Wissen nicht unbedingt im Fokus der Erwartungen Studierender zu stehen. Büschner (2004) stellt in ihrem Resümee auf die Frage, ob Schulpraktika einen Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung leisten, fest, dass Studierende „keine Einführung in theoretisch begründete Handlungsoptionen und deren Einübung“ (Büschner 2004, S. 259) erhalten. Ihre Untersuchungen hätten vielmehr ergeben, dass Studierende weniger „ein professionelles, d.h. theoriebegründetes und reflektiertes Handlungsrepertoire“ (ebd.) aufbauen wollen. Vielmehr erwarten Sie sich von ihrem Praktikum, „von Tipps und Tricks erfahrener Lehrerinnen und Lehrer zu profitieren“ (ebd., S. 230). Blömeke, Professorin für systematische Didaktik und Unterrichtsforschung, hingegen sieht in universitären Praxisphasen eine „Veranstaltung zur Theoriebildung“ (Blömeke 2002, S. 76). Damit wird deutlich, dass divergierende Ansprüche an Praktika von Seiten der Studierenden und von Seiten der Universität vorhanden sein können. Häufig besteht die Überzeugung, dass die Verbindung theoretischer und praktischer Bezüge in Praktika nur dann erreicht werden kann, wenn die Praxisphasen länger dauern und intensiv von universitärer Seite begleitet und reflektiert werden (vgl. Blömeke 2002; Herzog & von Felten 2001a, 2001b). Dies dürfte aber flächendeckend aus ökonomischen Gründen kaum umsetzbar sein.

Daher könnten Filme von Unterricht eine sinnvolle, zusätzliche Möglichkeit bieten, sich vor dem Hintergrund theoretischer Bezüge mit der pädagogischen Praxis auseinanderzusetzen.

2.1.4.2 Pädagogische Beobachtung anhand von Filmen über Unterricht

Zwar lassen sich einzelne Aspekte qualitativ mehr oder weniger hochwertigen Unterrichts anhand von Hospitation und Filmmaterial anschaulich präsentieren und beobachten; Unterricht selbst mit seinem Facettenreichtum bleibt aber ein äußerst vielschichtiges Beobachtungsfeld, das kaum in seiner Gänze zu erfassen ist. Helmke spricht daher einschränkend von einem „Einblick in die Lehr-Lern-Situation“ (Helmke 2009, S. 302). Zudem bilden die dargestellten Kriterien guten Unterrichts keinen starren Rahmen, der unreflektiert übernommen werden kann; sie stellen sich eher als interpretierbare Merkmale dar, die auf die jeweilige Situation der Schule bzw. der Klasse abgestimmt werden müssen. Ziel ist daher die Übertragbarkeit und Reflexion des Gesehenen im Hinblick auf eigene Ansprüche an guten Unterricht, um eine spätere angemessene Umsetzung zu erreichen.

Hinzu kommt, dass Studierende in diesem Bereich zwangsläufig noch keine Experten sein können, da sie noch über wenig Erfahrung im Unterrichten verfügen. Dennoch haben sie bereits vielfältige Erfahrungen mit Unterricht gemacht: Man kann von durchschnittlich „13.000-Stunden Lehrzeit durch Beobachtung“ (Mietzel 2007, S. 53) ausgehen, in der angehende Lehrer als Schüler Gelegenheit hatten, unterrichtliches Geschehen zu beobachten und sich damit Eindrücke über Lehren und Lernen zu verschaffen. Zwar eignen sie sich in ihrer Ausbildung pädagogisches Fachwissen an; dies muss aber in unterrichtlichen Situationen reflektiert werden (vgl. ebd., S. 472). Die daraus gewonnen Erkenntnisse müssen daraufhin auf die Ansprüche an eigenes Lehrerhandeln übertragen und schließlich in unterrichtlichen Situationen erprobt werden, da alleine die Kenntnis und Beobachtung der Merkmale guten Unterrichts noch nicht deren Anwendung garantiert. Lehrerausbildung hat somit unter anderem die Aufgabe, eine Orientierung an diesen Merkmalen anzubieten und diese vor dem individuellen Hintergrund zu interpretieren.

Allerdings lässt sich die Qualität des Unterrichts bei Unterrichtsversuchen in Seminaren der UNI-Klassen objektiv nur schwer beurteilen, da die Studierenden die Gewohnheiten, Rituale, Besonderheiten und individuellen Bedürfnisse der Schüler, die sie un-

terrichten, in der Regel nicht kennen und somit eine Vielzahl von Unwägbarkeiten den Ablauf und die Qualität des Unterrichts beeinflussen. Helmke bezeichnet dies als „fehlendes Kontextwissen“ (Helmke 2009, S. 302), das sowohl den Unterricht als auch die Beobachtung beeinflussen kann.

Der Unterricht in UNI-Klassen wird jedoch in der Gruppe der Studierenden gemeinsam entwickelt; dabei werden methodisch-didaktische Entscheidungen schon vor der Durchführung des Unterrichts in der Gruppe und mit dem Dozenten besprochen. Dadurch bleibt die Qualität von Unterricht nicht ein theoretisches Konstrukt von Kriterien und Bedingungen, sondern wird – wie im Praktikum – zum Anspruch an den Unterrichtsversuch.

Videos können in diesem Prozess zur Veranschaulichung beitragen (vgl. Dorlöchter et al. 2006, 2008). Sowohl Helmke (vgl. Helmke 2009, S. 69f.) als auch Brophy (2004) betonen, dass Videoaufzeichnungen von Unterricht situiertes Lernen unterstützen können: „[...] the use of videos meshes well with ideas about situated learning, connecting theory with practice, case-based learning, and other theoretical orientations to teacher education that have become popular in recent years“ (Brophy 2004, S. X).

Reflexionsprozesse über eigene oder beobachtete Unterrichtsversuche Studierender sind zwar auch auf Grundlage direkter, teilnehmender Beobachtung des Unterrichtsgeschehens möglich. Jedoch hinterlasse dieses Vorgehen nur einen flüchtigen Eindruck beim Beobachter: Das Geschehen wäre weder wiederholbar, noch böte es die Möglichkeit der Selbstbeobachtung und -reflexion. Folgende Aussage einer Studentin illustriert dies sehr deutlich: „Erst wenn man sich selber sieht, wird einem richtig bewusst, wie man sich vor der Klasse verhält. Es ist viel wirksamer, als es immer nur gesagt zu bekommen“ (Studentin des Lehramts Sonderpädagogik, 4. Semester).

Aus diesen Gründen ist es schon seit Jahrzehnten, insbesondere in den USA und der Schweiz, gängige Praxis, Unterrichtsgeschehen mit Hilfe von Videos aufzuzeichnen (vgl. Thonhauser 2005; Star & Strickland 2008; Van Es & Sherin 2006, 2010) und über die Videoaufzeichnung zu reflektieren. Zielgruppe sind meist praktizierende Lehrkräfte. In den USA wurden beispielsweise „Video Clubs“ gegründet: „Video clubs are professional development environments in which groups of teachers come together to view and discuss videos of one another’s teaching“ (Van Es & Sherin 2006, S. 125).

In der Lehrerbildung in Deutschland ist diese Praxis eher selten, weshalb Helmke (2009) konstatiert:

„Für das Gros der Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung in Deutschland gehört die Verwendung von Videos für die theoretische Grundlegung wie für die Reflexion der Unterrichtspraxis jedoch eher zu den seltenen Ereignissen. Das ist bedauerlich, denn was man im Lehramtsstudium selbst praktisch nie erfahren hat, das hat von vorneherein nur geringe Chancen, im Schulalltag eingesetzt zu werden.“ (Helmke 2009, S. 343)¹¹

In der Erziehungswissenschaft lassen sich grundsätzlich drei Formen der Nutzung von Videos unterscheiden (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, S. 10f.)¹²:

1. *Videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung* setzt sich mit Unterrichtsmerkmalen auseinander, die anhand videogestützter Daten erfasst und ausgewertet werden. Die Videoanalyse wird somit zum Instrument empirischer Datenerfassung.
2. *Filmanalysen* haben das Video selbst zum Gegenstand und thematisieren das (pädagogische) Wissen, das bei der Produktion, Distribution und Rezeption genutzt wird.
3. *Erziehungswissenschaftliche Videografie* nimmt interaktive Prozesse des Unterrichtsgeschehens in den Fokus. Die Videoaufzeichnung ist damit Gegenstand der Analyse; es dient als Mittel zum Zweck.

Folgende Ausführungen beschränken sich auf die letztgenannte Form, da diese in vorliegender Arbeit im Fokus steht. Bei der erziehungswissenschaftlichen Videografie ist wiederum zu differenzieren zwischen Videoaufzeichnungen eigenen Unterrichts und denen fremder Lehrpersonen (vgl. Reusser 2005, S. 11).

Die Aufzeichnung fremden Unterrichts ermöglicht, „Unterrichtsprozesse mit Gespür zu erfassen, ihre Komplexität angemessen zu reduzieren und sie unter Rückgriff auf theoretische Konzepte selbstständig zu interpretieren“ (Mühlhausen 2005, S. 20). Dabei können begleitende Materialien (z.B. Arbeitsaufträge, Querverweise, theoretische Grundlagen) eine sinnvolle Ergänzung darstellen, da sie die Videoaufzeichnung in den notwendigen Kontext setzen (vgl. ebd.).

¹¹ Den Grund sieht Helmke unter anderem im „Unterricht-ist-Privatsache-Syndrom“ (Helmke 2009, S. 343) deutscher Lehrer, demzufolge wenig Bereitschaft seitens der Lehrkräfte besteht, den Unterricht für andere Lehrpersonen zu öffnen.

¹² Eine systematische Übersicht über Ansätze der Videoarbeit findet sich bei Janík, Minaříková & Najvar 2013, S. 67 f.

Die Aufzeichnung eigenen Unterrichts dient unter anderem der videogestützten Selbstreflexion des Unterrichtenden und „zielt auf die bewusste Wahrnehmung (Selbstkonfrontation) und Vergegenwärtigung des eigenen Unterrichtshandelns aus einer Außenperspektive“ (Reusser 2005, S. 12), um eigene Gewohnheiten zu überdenken und Handlungsalternativen zu finden (vgl. Santagata & Guarino 2011, S. 143). Neben der Selbstkonfrontation des Unterrichtenden bietet das eigene Videomaterial weitere Vorteile für die Gruppe. Dorlöchter et al. (2006) stellen fest:

„Die Verwendung von Unterrichtsmitschnitten aus dem Teilnehmerkreis eines Seminars bietet noch mehr Möglichkeiten als ‚Fremdmaterial‘, da der Lehrer als Experte des Geschehens für Rückfragen zur Verfügung steht und somit auch das beobachtete Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven in einen Gesamtkontext eingebunden werden kann.“ (Dorlöchter et al. 2006, S. 29)

Die Autoren weisen allerdings deutlich darauf hin, dass das Medium Videotechnik nicht Selbstzweck sein soll, sondern „einen ausbildungsdidaktischen Mehrwert erzielen [muss], um den finanziellen, technischen und zeitlichen Aufwand zu rechtfertigen“ (ebd., S. 23). Dieser Mehrwert kommt erst dadurch zum Tragen, dass die Videos nicht nur betrachtet werden, sondern in ein ausbildungsdidaktisches Konzept eingebettet sind, in dem die Möglichkeiten für Reflexions- und Feedbackprozesse genutzt werden (vgl. ebd., S. 24).

Die Vorteile videogestützter Unterrichtsbeobachtung beeinflussen die Einbettung in dieses ausbildungsdidaktische Konzept (vgl. Brophy 2004, S. IXf.; Helmke 2009, S. 346).

Technisch bedingte Vorteile:

- Videografierter Unterricht ist dauerhaft und gründet sich nicht ausschließlich auf den flüchtigen Eindruck von Beobachtern.
- Unterrichtssequenzen, die auf Video aufgezeichnet wurden, sind wiederholbar. Derselbe Videoclip lässt sich unter verschiedenen thematischen Aspekten wiederholen (z.B. hinsichtlich Lehrerverhalten und Schülerreaktion, Effektivität eingesetzter Unterrichtsmethoden, Planung von Unterrichtsphasen).
- Technische Möglichkeiten wie Zeitlupe, Zeitraffer und Standbild erlauben eine fokussierte Beobachtung wesentlicher Abläufe.
- Der Einsatz des Zooms von hochwertigen Kameraobjektiven ermöglicht es, bestimmte Beobachtungsaspekte genau in den Blick zu nehmen. So können beispielsweise Arbeitsabläufe oder schriftliche Ergebnisse der Schüler anschaulich

dokumentiert werden. Durch eine Fernsteuerung der Kameras wird eine Störung der beobachteten Personen weitgehend ausgeschlossen.

- Die aufgezeichneten Filmsequenzen können anschließend aufbereitet (z.B. Videoschnitt), kommentiert (z.B. Voice-over-Kommentare) und kategorisiert werden (z.B. nach Best-Practice-Beispielen). Kommentare können außerdem dazu dienen, einzelne Filmelemente miteinander zu verbinden.

Vorteile hinsichtlich der Nutzung des Inhalts:

- Der Unterrichtende erhält die Chance eines neuen Blicks auf den eigenen Unterricht (vgl. Stadler 2005), indem er quasi als Außenstehender das Geschehen betrachten kann. Zusätzlich besteht die Möglichkeit des Austauschs mit vertrauten Personen.
- Videos des aufgezeichneten Unterrichts lassen sich unter verschiedenen fachlichen Perspektiven (z.B. vom fachdidaktischen oder erziehungswissenschaftlichen Standpunkt aus) analysieren.
- Schließlich ermöglichen die realen Inhalte des Videos Anknüpfungspunkte für eine theoretische Auseinandersetzung bzw. dienen als Veranschaulichung für theoretische Vorüberlegungen (vgl. Dorlöchter et al. 2006, S. 25).

Allerdings lassen sich auch eine Reihe von Nachteilen und Einschränkungen anführen:

Technisch bedingte Probleme

- Schnelle Ortswechsel der beobachteten Personen im Raum können den Beobachter verwirren und die Beobachtung ungenau werden lassen (vgl. Greve & Wentura 1997, S. 27).
- Kameraschwenks, Zoom-Effekte und das Umschalten auf eine andere Perspektive können den Beobachter ablenken (vgl. ebd.).
- Die Tonqualität ist der Videoqualität häufig deutlich unterlegen, so dass der Unterrichtsprozess nicht ausreichend klar verfolgt werden kann. Davon ist insbesondere die mündliche Kommunikation der Schüler untereinander sowie die Lehrer-Schüler-Interaktion betroffen (vgl. Mühlhausen 2005, S. 20).
- Der Einsatz der Videotechnik ist zwar im Laufe der Jahre kostengünstiger, weniger zeitintensiv und flexibler handhabbar geworden (vgl. Brophy 2004, S. XII); dennoch bleibt der Kosten- und Zeitfaktor erwähnenswert.

Inhaltliche Einschränkungen

- Es ist nicht möglich, das gesamte Unterrichtsgeschehen mithilfe der Videotechnik zu erfassen. Der Kameramann steuert die Kameras und wählt damit den Ausschnitt aus, der ihm wichtig erscheint. Selektive Wahrnehmung findet daher in doppelter Hinsicht statt: Selektion des beobachtbaren Ausschnitts durch den Kameramann und selektive Wahrnehmung der Beobachter innerhalb des gewählten Ausschnitts (vgl. Dorlöchter et al. 2006, S. 24). Dabei spielt die Subjektivität der Wahrnehmung eine entscheidende Rolle: „Wir müssen bei jeder Beobachtung Entscheidungen darüber treffen, was ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken soll und wie das Beobachtete zu deuten ist“ (Seidel, Meyer & Delahefte 2005, S. 135).
- Auf der Grundlage der Videoaufzeichnung können die Voraussetzungen, unter denen der geplante Unterricht entstanden ist, nicht rekonstruiert werden. Fachdidaktische Ansätze, zugrunde liegende Intentionen der Lehrkraft und amtliche Vorgaben wie der Lehrplan sind von einer Videoaufnahme nur schwer oder nur hypothetisch abzuleiten (vgl. Mühlhausen 2005, S. 20).
- Von der Videoaufzeichnung lässt sich kaum auf den Lernzuwachs der Schüler schließen (vgl. ebd., S. 21).
- Die Rechte der aufgezeichneten Personen (Lehrende und Lernende) sind zu achten. Das betrifft zum einen urheberrechtliche Grenzen und bedeutet, dass für die Aufzeichnungen die entsprechenden Einwilligungen vorliegen müssen. Bei Kindern ist die schriftliche Einverständniserklärung ihrer Eltern unabdingbar, auch wenn es sich um offene Unterrichtsbeobachtungen handelt. Liegen die Einwilligungen nicht vor, dürfen diese Personen nicht gefilmt werden. Es erscheint deshalb sinnvoll, wenn sich die Personen, die sich videografieren lassen, freiwillig melden. Zum anderen dürfen in Reflexions- und Feedbackprozessen die Grenzen konstruktiver Kritik nicht überschritten werden (vgl. Dorlöchter et al. 2006, S. 24f.).

2.1.4.3 Pädagogische Beobachtung in UNI-Klassen

Durch die besondere Konzeption der UNI-Klassen bieten sich Möglichkeiten, die pädagogische Beobachtung auf der Grundlage von Unterrichtsfilmen zu optimieren. Diese Beobachtung richtet sich in erster Linie nach den Anforderungen, die Reflexion und

Feedback innerhalb der Lehrerausbildung ermöglichen (vgl. Herzog & von Felten 2001a, 2001b; Mühlhausen 2005; Ziebell 2002).

Lehramtsstudierende haben in der eigenen Schulzeit wiederholt Unterricht ihrer Lehrkräfte wahrgenommen; diese Wahrnehmungen und Erfahrungen beeinflussen auch den eigenen Unterricht (vgl. Buchmann 1989; Gautschi 1995; Mietzel 2007). Jede Beobachtung „bedeutet eine aktive und intensive Auseinandersetzung des Beobachtenden mit der Beobachtungssituation und den Interaktionspartnern“ (Martin & Wawrinowski 1991, S. 9); Vorerfahrungen und Einstellungen der Beobachter spielen dabei eine Rolle (vgl. Kromrey 2009, S. 326f.). Pädagogische Unterrichtsbeobachtung enthält daher in diesem Zusammenhang mitunter auch subjektive und selektive Elemente.

Pädagogische Beobachtung in UNI-Klassen zeichnet sich durch einen gemäßigten Grad an Strukturiertheit aus. Eine stark strukturierte Beobachtung würde hohe Anforderungen an die zumeist ungeschulten Beobachter stellen. Selektive Wahrnehmung mindert zwar die Objektivität der Beobachtung, verdeutlicht aber durch die Vielzahl an Beobachtern auch die Vielfalt unterrichtlicher Prozesse. Durch die große Anzahl an Beobachtern bleibt die Wahrnehmung insgesamt facettenreich, auch wenn sie beim Einzelnen eher subjektiv und selektiv ist.

Schüler und Lehrer handeln in UNI-Klassen unter künstlich geschaffenen Bedingungen eines speziell ausgestatteten Raumes (ähnlich einer Beobachtung im Labor), befinden sich dabei aber in einem Klassenzimmer, das zu der jeweiligen Schule gehört, ihnen aus ihrem Schulalltag vertraut ist und während der üblichen Schulzeit besucht wird (ähnlich einer Feldbeobachtung); insofern kann hier von einer ‚Feldbeobachtung im Labor‘ gesprochen werden. Aufgrund des Einsatzes von ferngesteuerten Videokameras für die Bild- und Tonaufzeichnung findet eine technisch-vermittelte Beobachtung statt.

Zudem handelt es sich um ein offenes Beobachtungssetting: Sowohl die Schüler als auch die Lehrkräfte wissen, dass sie beobachtet werden. Dennoch gilt die Feststellung Atteslanders:

„Meist haben sich die Untersuchungspersonen schon nach kurzer Zeit an den/die Beobachter oder die technischen Aufzeichnungsgeräte gewöhnt und lassen sich im Ablauf ihrer alltäglichen Handlungen nur mehr wenig bzw. nicht stören, solange nicht demonstratives Aufzeichnen die Beobachtung immer wieder ins Gedächtnis ruft.“ (Atteslander 2008, S. 91)

Dadurch, dass die Kameras aus einem Nebenraum ferngesteuert werden und auf diese Weise so etwas wie eine räumliche Tarnung gewährleistet wird, besteht letztgenannte Einschränkung in den UNI-Klassen nicht. Dies gilt sowohl für die beobachteten Schüler als auch für die Lehrkräfte, die im eigentlichen Fokus der Beobachtung stehen.

Bei der Beobachtungssituation in UNI-Klassen handelt es sich zwar offensichtlich um eine nicht-teilnehmende Beobachtung, da sich die Beobachter in einem Nebenraum befinden. Hinsichtlich der Partizipation wird jedoch eher eine Mischform angestrebt: Da die eigentlich beobachteten Personen nicht in erster Linie die Schüler, sondern die unterrichtenden Kommilitonen sind, sollen die Studierenden zwar zunächst möglichst objektiv beobachten, jedoch in einem weiteren Schritt als aktiv teilnehmende Beobachter die Situation auf sich selbst beziehen.

Unter 2.1.4.2 sind neben den Vorteilen videogestützter Unterrichtsbeobachtung einige Einschränkungen angesprochen worden. Diese lassen sich in UNI-Klassen minimieren:

- Es ist nicht zu leugnen, dass die Videoaufzeichnung nur einen Ausschnitt des Geschehens festhält. Bei Mitschnitt und Kameraführung entstehen daher pädagogische Fragestellungen: Was ist es wert, beobachtet zu werden? Wo wird sich voraussichtlich eine interessante Unterrichtssituation entwickeln? Welche Unterrichtsprozesse eignen sich für reflexive Erkenntnisse der Beobachter? Welche Videoclips werden ausgewählt, um den „flow of instruction across time“ (Brophy 2004, S. XV) darzustellen? Deshalb erscheint es notwendig, dass der Seminarleiter aufgrund seiner pädagogischen Fachkompetenz die Kameras steuert, Perspektiven auswählt, Schwerpunkte setzt und damit die Aufmerksamkeit der Beobachter lenkt.
- Zusatzmaterialien, die teilweise zu kommerziell vertriebenen Unterrichtsvideos angeboten werden, können bestimmte Hintergrundinformationen liefern. Sie sind aber bereits vorgefertigt und enthalten nur einen bereits im Vorfeld festgelegten Anteil an Informationen (vgl. Mühlhausen 2005). Somit können die Fragen der Beobachter nur in diesem eingeschränkten Rahmen beantwortet werden. Wird jedoch Videomaterial verwendet, das im Rahmen eines Seminars aufgezeichnet wurde, kann der Unterrichtende selbst bzw. seine Gruppe jene notwendigen Hintergrundinformationen liefern, die Planung, Durchführung und eventuelle Abweichungen von der Planung des Unterrichts betreffen.

- Da der Unterricht von einem Teilnehmer des Seminars selbst gehalten wird, erhält dieser die Gelegenheit zur Selbstkonfrontation und zusätzlich zur Auseinandersetzung mit dem Feedback der Kommilitonen. Alle Teilnehmer des Seminars beobachten, analysieren und reflektieren das Gesehene auf der Grundlage des erarbeiteten theoretischen Wissens. Dabei steht die „problemorientierte und fallbasierte Analyse“ (Reusser 2005, S. 12) im Vordergrund: Diese Auseinandersetzung hat den nicht-perfekten alltäglichen Unterricht zum Gegenstand und „steht unter dem Ziel des theoretisierenden, explorierend-forschenden Nachdenkens über Grundprobleme des Unterrichtens“ (ebd.).
- Die Effektivität des Unterrichts, zum Beispiel in Bezug auf den Lernzuwachs der Schüler, lässt sich nur schwer beobachten. Bei Unterrichtsbeobachtungen in UNI-Klassen liegt der Fokus ohnehin in erster Linie auf der Entwicklung eines professionellen Selbst. Der erzielte Lerneffekt der Schüler kann aber in Rücksprache mit der Klassenlehrkraft ermittelt und zur Unterrichtsplanung in Beziehung gesetzt werden.

Bei den technisch bedingten Problemen stellt die Tonaufzeichnung die größte Herausforderung dar: Die Akustik des Unterrichtsraums kann nicht vollkommen authentisch übertragen werden. Die Qualität der Übertragung kommunikativer Elemente ist zudem stark von der Qualität der Mikrofone abhängig.

Videogestützte Unterrichtsbeobachtung kann zwar Reflexionsprozesse der Betrachter in Gang setzen. Insbesondere der Einbezug verschiedener Perspektiven – sei es durch mehrere Kameras oder mehrere Beobachter – kann die Erweiterung unterrichtsbezogenen Wissens fördern und dabei helfen, Kompetenzen für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung aufzubauen (vgl. Krammer et al. 2010, S. 228). Sie kann aber nicht als Garant für gewinnbringende Reflexion und Professionalisierung missverstanden werden; das gilt insbesondere für Berufsanfänger¹³. Brophy (2004) bemerkt dazu:

"[...] teachers in general and novices in particular usually do not gain many new insights or ideas about improving their teaching from simply watching classroom videos. If they do not have a clear purpose and agenda for viewing the video, they are likely to watch it passively, much as they might watch a television program. [...] I would also say that novices need a clear purpose and focus for their observation as well as discourse around what they are watching." (Brophy 2004, S. X)

¹³ Zum Experten-Novizen-Paradigma vgl. z.B. Gruber & Stöger 2011.

Hierin wird deutlich, dass die bereits erwähnte Feststellung „Just watching is not enough!“ (Zottmann et al. 2009) auch von Brophy geteilt wird: Eine klare Zielsetzung und eine Art Besprechungsprogramm sind ebenso notwendig wie eine fokussierte Beobachtung und anschließende Reflexion.

Andererseits lenkt die Fokussierung auf bestimmte Aspekte den Blick der Beobachter derart, dass eine unstrukturierte Unterrichtsbeobachtung von vorneherein ausgeschlossen ist und die Beobachter nicht unvoreingenommen wahrnehmen können. Insofern kann es sinnvoll sein, wenn insbesondere Berufsanfänger eine Beobachtung zunächst auch ohne fremdbestimmten Fokus durchführen. Damit würde die Subjektivität der Einzelnen als Bereicherung und nicht als Beobachtungsmangel angesehen. Denkbar ist es auch, die Beobachtungskriterien gemeinsam mit den Beobachtern im Vorhinein zu erarbeiten. Damit würde sich die Beobachtung an den bisherigen Erfahrungen der Beobachter und ihren Bedürfnissen orientieren.

„In die Beobachtung und Auswertung von Unterricht fließen unsere Erwartungen, Meinungen, Maßstäbe, Erfahrungen und (Vor-)Urteile – mehr oder weniger unbewusst – immer mit ein“ (Ziebell 2002, S. 25). Daher ist bei „der Unterrichtsbeobachtung [...] zu trennen zwischen einer Beschreibung des Gesehenen und der Interpretation bzw. Bewertung des Gesehenen“ (ebd., S. 30), denn jede Wahrnehmung ist subjektiv und neben den in 2.1.2. genannten Fehlerquellen und Effekten von weiteren Faktoren abhängig (vgl. ebd.):

- von der Kultur, den Verhaltensnormen und der Lerntradition in dem jeweiligen Herkunftsland des Beobachters und – damit verbunden – von der Unterrichtsform, die in dem Herkunftsland des Beobachters vorherrscht oder erwünscht ist
- von den persönlichen Lern- und Lehr-Erfahrungen
- von den persönlichen Erwartungen an wünschenswertes und weniger wünschenswertes Lehrerverhalten
- von den persönlichen Kriterien für guten und schlechten Unterricht bzw. professionelles und unprofessionelles Lehrerverhalten

Das relativiert zwar eine auf allgemeingültigen Kriterien basierende Beobachtung, soll aber nicht heißen, dass Brophys Hinweis irrelevant wäre – ganz im Gegenteil: Eine ernsthafte, zielgerichtete Beobachtung ist zweifellos sinnvoller als eine reine ‚Berieselung‘ durch einen Videofilm.

Dies bestätigte auch eine Studie des Projekts LUV (Lernen aus Unterrichtsvideos) unter der Leitung von Prenzel & Seidel (2003) am IPN¹⁴, in der unter anderem der lernförderliche Effekt des Einsatzes von Unterrichtsvideos auf Lehrkräfte untersucht wurde. Das Ergebnis spricht für die Aussage Brophys: Der Lerngewinn für die Lehrpersonen war höher, wenn die Betrachter des Videos einen strukturierten Arbeitsauftrag bekommen hatten (vgl. Prenzel & Seidel 2003; Schwindt 2008).

Auch im Projekt OBSERVE (vgl. Seidel et al. 2009) findet die Kompetenzerfassung innerhalb klar eingegrenzter Strukturen statt: Gegenstand der Erhebungen mit dem Observer, einer computergestützten Beobachtungstool, ist die professionelle Unterrichtswahrnehmung von künftigen Lehrpersonen, indem lernwirksame Unterrichtskomponenten identifiziert und hinsichtlich ihrer Wirkung auf Likert-Skalen eingeordnet werden (vgl. Jahn et al. 2011, S. 139). Kurze Videosequenzen von Unterricht unbekannter Unterrichtender sollen dazu dienen, professionelle Unterrichtswahrnehmung zu fördern und die Situationen anhand standardisierter Fragen zu analysieren. Daraus werden Folgerungen für das eigene Handeln abgeleitet (vgl. Blomberg 2011).

Bei aller Notwendigkeit der Strukturierung des Beobachtungsprozesses kann auch der Subjektivität der Beobachter Raum gegeben werden. Wenn sich die Beobachter ihrer Subjektivität bewusst sind, kann sie in den Reflexionsphasen konstruktiv genutzt werden. Auch Empathie und Emotionalität unter den Beobachtern der Unterrichtsstunde haben hier eine Funktion und können in den Reflexionsphasen thematisiert werden. Dies spielt insbesondere dann eine wichtige Rolle, wenn über Unterricht reflektiert wird, den Gruppenmitglieder selbst gehalten haben.

Unter diesen Bedingungen ist es wichtig, förderliche Voraussetzungen innerhalb der Gruppe zu schaffen: „Es bedarf einer respektvollen und konstruktiven Kultur des Umgangs mit Videos [...], will man die Bereitschaft der Lehrerschaft fördern und erhalten, sich zu Fortbildungszwecken videografieren zu lassen“ (Reusser 2005, S. 13). Diese Forderung lässt sich ohne Weiteres auf die Lehrerausbildung übertragen; möglicherweise ist sie aufgrund der relativen Unerfahrenheit der Studierenden mit Lehr-/Lern-Situationen noch wichtiger als bei erfahrenen Lehrkräften. Dazu gehört beispielsweise, das Videomaterial erst dann anderen Personen zu zeigen, wenn die Person, die aufge-

¹⁴ IPN: Leibnitz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel

zeichnet wurde, dies auch zugelassen hat. Eine respektvolle und konstruktive Nutzung erfordert außerdem den sensiblen Umgang mit dem aufgezeichneten Material: Dem Schutz der Persönlichkeitsrechte ist höchste Priorität einzuräumen, insbesondere dann, wenn auch Schülerinnen und Schüler auf dem Video zu sehen sind. Schließlich ist von besonderer Bedeutung, wie mit dem Film in den Reflexions- und Feedbackphasen umgegangen wird. Hier gilt es, eine respektvolle und konstruktive Kultur aufzubauen und zu erhalten (vgl. ebd.).

In den UNI-Klassen erscheint diese Forderung besonders wichtig zu sein: Da die unterrichtenden Studierenden in der Phase der Live-Beobachtung von Unterricht nicht im Beobachtungsraum sitzen, dort aber bereits über ihr unterrichtliches Handeln reflektiert wird, müssen sie sich dieses respekt- und vertrauensvollen Umgangs innerhalb der Gruppe absolut sicher sein.

Es wurde gezeigt, dass die videobasierte Unterrichtsbeobachtung als Methode zur Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen vielfältige Chancen eröffnet, gewisse Einschränkungen mit sich bringt und an verschiedene Bedingungen geknüpft ist. Sie erfüllt im Rahmen der Lehrerbildung nur dann ihren Sinn, wenn sie in einen strukturierten Prozess eingebunden ist, der Reflexions- und Feedbackphasen mit einschließt.

2.2 Reflexion

Pädagogische Beobachtung, Reflexion und Feedback zu unterrichtlichen Prozessen stehen in einem engen Zusammenhang. Diese sich aufeinander beziehenden Vorgehensweisen sind zentrale Teilbereiche der Aktionsforschung. Sie „findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen“ (Altrichter, Lobenwein & Welte 1997, S. 640). Diese Form der Forschungsarbeit wird für den Bereich Schule und Unterricht für unerlässlich gehalten (vgl. ebd.), da mit ihrer Hilfe Praktiker ihr Handeln weiterentwickeln können (vgl. Altrichter & Posch 2007). Altrichter & Posch verdeutlichen dies an einem Kreislauf von Aktion und Reflexion:

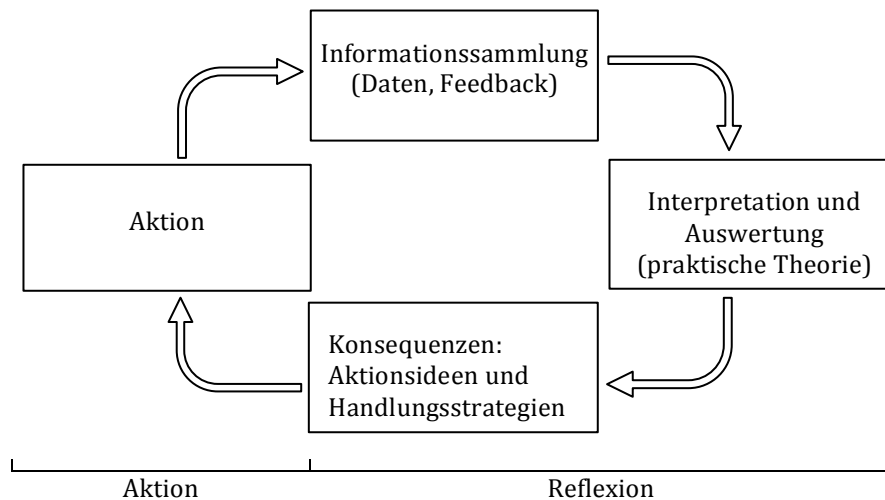


Abb. 3: Kreislauf von Aktion und Reflexion (Altrichter & Posch 2007, S. 16)

Auf der Grundlage einer Handlung (Aktion) erhält der Handelnde Informationen (Daten bzw. Feedback); daraufhin erstellt er im Rückblick auf die Aktion eine Erklärung der abgelaufenen Situation (praktische Theorie); aus dieser praktischen Theorie werden Ideen für nachfolgende Handlungen entwickelt, deren Wirksamkeit wiederum in einer neuen Handlung überprüft wird. Das wesentliche Anliegen der Aktionsforschung besteht darin, das Handeln in der Praxis und die Konsequenzen aus der Handlungserfahrung, also Aktion und Reflexion, eng zu verknüpfen und immer wieder aufeinander zu beziehen. Durch die Reflexion entstehen neue Handlungsmöglichkeiten; die Ergebnisse der Reflexion werden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen (vgl. ebd., S. 15).

Als Methoden der Aktionsforschung kommen unter anderem die (Selbst-)Beobachtung, das Interview, der Fragebogen und die Audio- bzw. Videoaufzeichnung sowie der Austausch darüber zum Einsatz. „Ein zentrales Ziel reflexiven Lernens [in der Lehrerbildung; Anm. des Verf.] besteht im Erkennen von eingeschliffenen Gewohnheiten, der Bewusstmachung zugrunde liegender Handlungsstrategien und subjektiver, unbewusst handlungsleitender Theorien über Lehren und Lernen“ (Reusser 2005, S. 13).

Reflexion und Feedback sind im Rahmen des Projekts ‚UNI-Klassen‘ von zentraler Bedeutung, da davon ausgegangen wird, dass das Nachdenken über unterrichtliches Handeln und der Austausch darüber förderliche Rückkoppelungsprozesse bewirken, die auf den Unterricht der angehenden Lehrkräfte positive Auswirkungen haben können. Dabei ist der in der Literatur häufig benutzte Vergleich eines Spiegels als Reflexionsmedium (vgl. Dorlöchter et al. 2005; Friebe 2010; Roth 2005; Rutkowski 2010) in UNI-

Klassen nur teilweise von Bedeutung. Diejenigen Studierenden, die den Unterricht selbst halten, können Prozesse der Selbstreflexion (als Blick in den Spiegel) vollziehen und die Videoaufzeichnung ihres Unterrichts ihrer Selbstwahrnehmung und ihren Ansprüchen an sich selbst gegenüberstellen. Der größere Teil der Seminargruppe soll in einer Art Transferleistung das Gesehene mit eigenen Erwartungs- und Verhaltensmustern in Beziehung setzen.

Häufig dienen pädagogische Beobachtung, Reflexion und Feedback nicht nur der Weiterentwicklung persönlicher Qualifikation und Professionalität, sondern auch der Beratung und Beurteilung, zum Beispiel in Seminaren des Vorbereitungsdienstes, bei kollegialen Hospitationen sowie bei Unterrichtsbesuchen der Schulleitung oder der Schulaufsicht (vgl. Arnold et al. 2011; Böhmann & Schäfer-Munro 2008; Buhren 2011; Kempfert & Ludwig 2010).

In der universitären Ausbildung ist die Zielsetzung jedoch eine andere:

„Eigene Simulationen in der Hochschule oder Unterrichtsversuche in Schulpraktika bieten für Novizen die Möglichkeit, unter eingeschränktem Handlungsdruck in einem sanktionsfreien Raum und in weniger hierarchischen Ausbildungsverhältnissen (als beispielsweise in der zweiten Phase) erste Erprobungen in Situationen geringerer Komplexität durchzuführen.“ (Herzig, Grafe & Reinhold 2005, S. 53)

Die genannten Bedingungen können auch in den Seminaren der UNI-Klassen geschaffen werden. Eine Bewertung des beobachteten Geschehens findet zwar statt, dient aber grundsätzlich der persönlichen Weiterentwicklung und nicht der Selektion. Dabei findet – im Gegensatz zu vielen der oben angesprochenen Beobachtungs- und Reflexions-situationen – ein Austausch unter gleichrangigen Mitgliedern (innerhalb der Gruppe der Studierenden) statt. Die Seminarleitung tritt zwar auch als Berater auf; die Reflexions- und Feedbacksituation ist aber grundsätzlich frei von Beurteilung und Sanktionen.

2.2.1 Reflexion – ein Baustein zur Entwicklung von Handlungskompetenz?

Lehrpersonen machen ihre Erfahrungen durch Handeln in der Praxis, erleben anschließend in der Praxis die Folgen ihres Handelns und interpretieren diese reflexiv; auf diesem Weg modifizieren sie gegebenenfalls ihre Handlungsmuster (vgl. Kleinespel & Lütgert 2008, S. 97). Hinzu kommen Verhaltensweisen, die weit vor der eigentlichen Handlung aus Erfahrungen, Lernprozessen, Überlegungen usw. aufgebaut wurden und die man als Grundlage ‚reflektierten‘ Routinehandelns ansehen kann“ (Döring 1992, S. 266 f.). Spätestens mit dem Erfolg von Schöns Buch „The Reflective Practitioner“ im

Jahr 1983 und der Übertragung seiner Inhalte auf den Lehrerberuf wurde deutlich, dass die Fähigkeit zur Reflexion ein wesentlicher Baustein zur Professionalisierung von Lehrkräften ist (vgl. Altrichter 2000, S. 201), indem Lehrkräfte in der Nachbereitung ihres Unterrichts über Unterrichtsplanung und -verlauf sowie über die Lehrer-Schüler-Interaktion nachdenken. Reusser & Wyss schreiben hierzu:

„Gradmesser der professionellen Qualifikation ist die Fähigkeit, schulisches Geschehen allgemein sowie die eigene schulpraktische Erfahrung zu reflektieren, sie – teils mit wissenschaftlich geschärften Denkinstrumenten – zu analysieren, und das gekoppelt mit der Fähigkeit, gewonnene Erkenntnisse in ein nachhaltig wirksames Handlungswissen umzusetzen.“ (Reusser & Wyss 2000, S. 9)

Allerdings wird der Begriff der Reflexion in der aktuellen pädagogischen Literatur häufig nicht ausreichend geklärt, so dass Eraut die Notwendigkeit herausstellt, genau zu überlegen, was mit ‚Reflexion‘ überhaupt gemeint ist, indem er pointiert bemerkt: „Are we ceasing to be reflective about how we use ‘reflection’ in our discourse and in our practice?“ (Eraut 2004, S. 47).

Zwar zählt Reflexion neben der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen auch nach Ansicht der Kultusministerkonferenz zur Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. KMK 2004, S. 3). Auch mangelt es nicht an Fachliteratur, die sich mit der Notwendigkeit reflexiver Prozesse in der Professionalisierung von Lehrkräften auseinandersetzt (z.B. Böttcher & Spethmann 2010; Kempfert & Ludwig 2010; Reusser & Wyss 2000; Sehringer & Scheltwort 2004). Eine genaue Klärung des Begriffs bleiben die Autoren jedoch meist schuldig. Sie beschränken sich häufig auf das Alltagsverständnis: Reflexion als Vorgang des Nachdenkens. Dabei erscheint es zunächst notwendig, grundsätzlich zu unterscheiden, ob unter Reflexion intrapersonelles Nachdenken im Sinne einer Selbstreflexion oder der interpersonelle Reflexionsprozess und Austausch mehrerer Personen zu einer bestimmten Wahrnehmung oder Handlung verstanden wird. Zudem ist zu klären, ob interpersonelle Reflexionsprozesse mit Feedback gleichzusetzen sind.

Die Unklarheit wird deutlich, wenn Law, Mandl & Henninger feststellen: „[...] the confusion around the definition of reflection is the unfortunate use of a single word to signify something that involves so many different facets, given its multiple roles in intellectual activities“ (Law, Mandl & Henninger 1998, S. 21). Historisch gesehen entwickelte sich das Verständnis des Begriffs in der Abhängigkeit von den Standpunkten der jeweiligen Vertreter: Dewey sah darin eine Form des Nachdenkens, die von Zweifeln und Ratlosigkeit in einer bestimmten Situation ausgelöst wird (vgl. Dewey 2002, S. 13); Piaget

beschrieb Reflexion als eine altersabhängige Fähigkeit, die es einem Menschen ermöglicht, sein Wissen und seine Problemlösefähigkeit kritisch zu hinterfragen (vgl. Law, Mandl & Henninger 1998, S. 21); nach Kolbs Modell des erfahrungsbasierten Lernens dient Reflexion unter anderem dazu, auf der Grundlage von Erfahrungen persönliche Theorien weiterzuentwickeln (vgl. Kolb 1984); Schön verstand unter dem Begriff das Zusammenspiel von Denken und Handeln, durch das Verhalten weiterentwickelt werden kann (vgl. Argyris & Schön 1999, S. 45). Trotz aller Unterschiedlichkeit dieser theoretischen Ansätze und Modelle im Detail haben sie dennoch eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit: Reflexion hat durchgängig eine zentrale Auswirkung auf den Lernprozess.

Dennoch erscheint es aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung schwierig, wenn nicht unmöglich, eine allgemeingültige Definition für Reflexion festzulegen.

Für erziehungswissenschaftliche Kontexte schließen sich Herzog & von Felten Schöns Sichtweise an und klären den Begriff folgendermaßen: „Unter Reflexion verstehen wir ein Nachdenken über Handlungen und deren Wirkungen in der Praxis, das in sinnvolle Entscheidungen für weitere Handlungen mündet“ (Herzog & von Felten 2001b, S. 30). Reflexion erfüllt nach dieser Definition keinen Selbstzweck, sondern besitzt einen Effekt auf zukünftiges Handeln, indem Handlungsalternativen entwickelt werden (vgl. Santagata & Guarino 2011, S. 143). „Die nachbereitende Reflexion der Unterrichtserfahrung, möglichst mit kritischen Freunden, ist unverzichtbar [...]. Den Ehrentitel des reflektierenden Praktikers kann nur der beanspruchen, der sich dieser Anstrengung unterzieht“ (Sieland & Rahm 2010, S. 249). Eine Studie mit Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern ergab jedoch, dass nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte ihren Unterricht reflektiert (vgl. Haas 1998, S. 126 f.).

Die Bedeutung der Reflexion für die Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrkräften machen Sieland & Rahm in der Unterscheidung von Anpassungs- und Veränderungslernen deutlich (vgl. Sieland & Rahm 2010, S. 247). Beim Anpassungslernen fasst der Unterrichtende eine neue Situation nach seinem üblichen Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster auf und vergleicht das erzielte Ergebnis seiner Handlung mit den zugrunde gelegten Zielen. Eine Modifikation erfolgt nur dahingehend, dass sich die Handlung, nicht aber der Handelnde selbst verändert mit dem Zweck, das angestrebte Ziel zu erreichen. „Bei der Ausbildung gewünschter Gewohnheiten und Handlungsmus-

ter ist diese Lernform überaus sinnvoll“ (ebd.). Für Veränderungslernen sind häufigere und bedeutsame Inkongruenzerfahrungen notwendig, die reflektiert werden und dem Unterrichtenden verdeutlichen, dass die eigenen Erklärungs- und Handlungsstrategien modifiziert werden müssen; diese Erkenntnisse wirken sich auf Handlungen, Ziele und Ergebnisse aus. Reflexionsprozesse in der Gruppe können dabei aufgrund der Vielfalt der Perspektiven hilfreich sein.

Es kann somit davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte durch Reflexion ihre begründeten Handlungsfähigkeiten weiterentwickeln können. Blom formuliert, dass sich im Laufe der Lehreraus- und -weiterbildung eine Entwicklung von der unbewussten Inkompetenz hin zur unbewussten Kompetenz vollzieht (vgl. Blom 2000, S. 48): Studierende können die Anforderungen des Berufsfeldes aufgrund mangelnder Erfahrungen noch nicht angemessen realistisch einschätzen (vgl. Weiser 2005, S. 41). Daher findet bei ihnen eher Anpassungslernen statt, während im Laufe der Weiterbildung zur professionellen Lehrkraft mit zunehmender Berufserfahrung das Veränderungslernen in den Vordergrund tritt (vgl. Sieland & Rahm 2010, S. 250).

Lehramtsstudierende sind sich ihrer mangelnden Fähigkeit, problematische Unterrichtssituationen kompetent zu bewältigen, nicht immer bewusst. Erlebnisse, die mit (selbst-)reflexiven Prozessen einhergehen, können dieses Unvermögen verdeutlichen. „Entsteht das Bewusstsein, dass man einige Fähigkeiten nicht beherrscht, ist man als Lernender bewusst unfähig geworden“ (Blom 2000, S. 48). Dies bildet die Grundlage für das Veränderungslernen.

Im Zuge der Reflexion soll es gelingen, „Erlebnisse zu Erfahrungen zu machen“ (Friebe 2010, S. 21). Damit wird ein ähnlicher Ansatz verfolgt, wie ihn Herzog & von Felten vorgeben: Erfahrung muss vorbereitet und strukturiert werden; sie geschieht nicht einfach, sondern muss gezielt angebahnt werden (vgl. Herzog & von Felten 2001a, S. 22). Dies kann helfen, Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und den eigenen ‚blinden Fleck‘ sichtbar zu machen und zu verkleinern (vgl. Friebe 2010). Voraussetzung hierfür ist, dass eigene Verhaltensmuster in Bezug zu denen anderer Personen gesetzt werden können, beispielsweise indem Unterricht innerhalb einer Gruppe unter pädagogischen Gesichtspunkten beobachtet wird. Soziale Vergleichsprozesse können damit „als eine wichtige Quelle selbstbezogener Informationen betrachtet werden“ (Bierhoff & Frey 2011, S. 25). Im sozialen Vergleich können Personen Informationen

darüber erhalten, „ob sie anderen Personen in Bezug auf bestimmte Fähigkeiten oder Leistungen ähnlich oder aber über- bzw. unterlegen sind“ (ebd.). Dies kann auch als Grundlage für persönliche Standards und Ziele dienen.

Gerade für ungeschulte Beobachter wie Lehramtsstudierende ist es schwierig, das Gesehene sachlich und neutral zu beschreiben, da sich Beobachtungen leicht mit Interpretationen und Bewertungen vermischen und somit die Reflexion unkontrolliert beeinflusst wird (vgl. Ziebell 2002, S. 16). Da Wahrnehmungs-, Reflexions- und Feedbackphasen ineinander übergehen und damit gerade für den ungeschulten Beobachter schwer voneinander zu trennen sind, ist es wichtig, Beobachtung, Interpretation und Bewertung genau abzugrenzen. Dieses Vorgehen muss trainiert werden. Zunächst sollte den Beobachtern bewusst sein, *dass* sie beim Beobachten oft Urteile fällen. „Die in die Unterrichtswahrnehmung unbewusst oder unausgesprochen mit einfließenden Kriterien (z.B. was guter bzw. gelungener Unterricht sei) müssen bewusst gemacht und offen gelegt werden“ (ebd., S. 30). Hilfreich kann hierbei der Hinweis auf verschiedene Stufen sein, die von einer intersubjektiv überprüfbaren Wahrnehmung hin zur Interpretation führen (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 113; Argyris 1997, S. 65 f.): Auf der ersten Stufe steht ein Ereignis, das beobachtbar und intersubjektiv nachprüfbar ist (z.B. Die Lehrkraft sagt zum Schüler: „Deine Leistung ist katastrophal.“); auf der zweiten steht die Bedeutung, die einer in unserem Kulturkreis allgemein anerkannten Interpretation entspricht („Deine Leistung ist katastrophal“ bedeutet, dass der Schüler getadelt wird.); auf der dritten Stufe steht schließlich die individuelle Interpretation (z.B. Die Äußerung des Lehrers ist wenig einfühlsam.). Daher ist es ratsam, stets auf der ersten Stufe zu beginnen, sich auf der zweiten zu vergewissern, dass die Bedeutung der Interpretation der anderen entspricht und erst danach – auf der Grundlage dieser gemeinsamen Verständigung – die dritte Stufe zu erreichen. Umgekehrt sollten Äußerungen, die auf der dritten Stufe beginnen (z.B. „Sie ist zu streng zu den Schülern.“), auf die erste Stufe zurückgesetzt und hier mit nachprüfbaren Beobachtungen belegt werden, die dann auf der zweiten Stufe hinsichtlich ihrer allgemein akzeptierten Bedeutungen hinterfragt werden. Erst dann ist die erneute Interpretation der Aussage sinnvoll.

Diese Stufen dienen jedoch in erster Linie der Wahrnehmung und ihrer Interpretation. Nach dem Verständnis des weiter oben aufgestellten Ansatzes, in dem Reflexion eine prospektive Bedeutung für weitere Handlungen hat, schließt eine letzte Phase an: Hier wird aus der Analyse des Ereignisses heraus ein Fazit formuliert, in dem kritische

Überlegungen angestellt werden, was in zukünftigen Handlungen verändert wird (vgl. Mietzel 2007, S. 473).

In eine ähnliche Richtung weisen die drei Ebenen, die Kiel et al. (2011) für die fallbasierte Bearbeitung von Unterrichtssituationen empfehlen: Zuerst sollte sich der Beobachter auf die Identifikation der beobachtbaren Aspekte beschränken und sich dabei von den Fragen Wer?, Was?, Wie? und Wo? leiten lassen. Auf einer zweiten Ebene steht die Interpretation, die mit den Fragen Warum? und Wozu? gekoppelt ist. In einem dritten Schritt kommt es schließlich zur Bewertung, bei der positive und negative Urteile auf der Grundlage eines definierten Bewertungsmaßstabs getroffen werden (vgl. Kiel et al. 2011, S. 32). In textbasierten wie auch in videogestützten Reflexionen kann die Phase anschließen, in der auf diese Analyse die Entwicklung von Handlungsalternativen folgt.

Ein Ziel der Auseinandersetzung mit diesen eng an der beruflichen Realität orientierten Situationen ist die Reflexion des Gesehenen und das Herstellen einer Übertragung auf eigene Handlungsmuster.

„In solchen Ansätzen nehmen LehrerInnen und StudentInnen eine (selbst-)reflexive Haltung gegenüber ihrer eigenen Tätigkeit, ihrer berufsrelevanten Sozialisation und ihren Arbeitsbedingungen ein, in der Absicht, ihre Handlungskompetenz, ihr professionelles Wissen und nicht zuletzt die pädagogische Situation, in der sie handeln, aktiv weiterzuentwickeln.“ (Altrichter & Lobenwein 1999, S. 169)

Altrichter & Lobenwein führen damit den Ansatz der handlungstheoretischen Erkenntnisse Donald R. Schöns (1983) fort, der reflexiven Prozessen eine große Bedeutung für qualitätsvolles Handeln in komplexen Situationen der beruflichen Praxis eingeräumt hat. Inwiefern sich dieser Ansatz auf die erste Ausbildungsphase der Lehrerbildung übertragen lässt, soll kurz beschrieben werden.

2.2.2 Der reflektierende Praktiker – ein Modell für Studierende?

Erfahrene Lehrkräfte verfügen mitunter über die Fähigkeit, flexibel mit unerwarteten Situationen umzugehen. Sie können auf Handlungsmuster zurückgreifen, die sich in ähnlichen Situationen bewährt haben, und eher improvisieren. Berufsanfänger überblicken häufig noch nicht die Folgen ihrer Planungsentscheidungen und können daher weniger flexibel auf problematische Situationen reagieren (vgl. Mühlhausen 2005, S. 22 f.).

„Wie müssen Handlung und Wissen zusammenspielen, damit PraktikerInnen in professionellen Berufen ihre Aufgaben bewältigen können?“ (Altrichter 2000, S. 202). Diese Frage ist als Ausgangspunkt der Überlegungen Schöns zu sehen und gründet auf seiner Kritik an der direkten Übertragbarkeit theoretischen Wissens auf komplexe, sich wandelnde Situationen in der Praxis. Sie ist auch für den Beruf des Lehrers von großer Bedeutung, da Lehrkräfte sich häufig auf komplexe und variable Unterrichtssituationen einstellen müssen (vgl. Schön 1983, S. 62). Schön unterscheidet drei typische Formen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln: „tacit knowledge in action“, „reflection-in-action“ und „reflection-on-action“.

Mit „tacit knowledge in action“ wird das implizite Wissen bezeichnet, auf das professionelle Praktiker im Handeln zurückgreifen können, ohne darüber reflektieren zu müssen; hierzu zählen beispielsweise Handlungsrouinen für Standardsituationen pädagogischer Praxis. Denken und Handlung sind nicht voneinander getrennt.

Reflexion-in-der-Handlung („reflection-in-action“) umfasst die Fähigkeit, durch handlungsbegleitende Reflexion mit den komplexen Situationen der Praxis umgehen zu können. Diese Form kann übertragen auf die notwendigen Kompetenzen der Lehrer als Kern der professionellen Handlungskompetenz bezeichnet werden (vgl. Altrichter & Lobenwein 1999, S. 171). Döring (1992) schränkt diese Möglichkeit, in der Handlung zu reflektieren, allerdings deutlich ein: Dadurch, dass Lehrer unter einem „permanenten Handlungsdruck in sehr komplexen Situationen“ (Döring 1992, S. 266) stehen, wären sie schnell überfordert, wenn sie ihr berufliches Verhalten „ständig interpretierend und bilanzierend“ (ebd.) überdenken müssten.

Von Reflexion-über-die-Handlung („reflection-on-action“) spricht Schön, wenn das eigene Wissen oder die Handlung aus einer vom Handeln distanzierten Sicht reflektiert oder formuliert wird. Eine Möglichkeit, die Fähigkeit der Reflexion-in-der-Handlung in organisierten Lernprozessen aufzubauen, kann darin bestehen, „die Lernenden dazu anzuregen, über Reflexion-über-die-Handlung ihre Handlungsstruktur bewusst neu zu organisieren“ (Altrichter 2000, S. 204).

Die Ansatzpunkte für die Lehrerbildung zum Aufbau von Handlungskompetenz sind im engen Bezug von Theorie und Praxis zu sehen: Lehrerbildung muss die forschende, theoriegeleitete Entwicklung von Praxis beinhalten und gleichzeitig durch Handlungspraxis und deren Reflexion die Weiterentwicklung und Aktualität von

Theorie verdeutlichen (vgl. Altrichter & Lobenwein 1999, S. 173). Dies kann – übertragen auf die erste Phase der Lehrerbildung – als Maßgabe für die reflexive Arbeit angesehen werden, wie sie in UNI-Klassen umgesetzt wird. Schön schreibt, dass Reflexion-in-der-Handlung nötig werde, wenn problemhaltige oder störende Momente ein routiniertes Handeln unmöglich machen: „Reflection-in-action [...] is central to the art through which practitioners sometimes cope with troublesome ‚divergent‘ situations of practice“ (Schön 1983, S. 62). Es ist zwar offensichtlich, dass Studierende bei Unterrichtsversuchen immer wieder in Situationen kommen, die von ihnen auf Grund fehlender Handlungsrouinen als problemhaltig erlebt werden; es erscheint aber zweifelhaft, dass sie diese Situationen während der Handlung selbst reflektieren können, wenn das schon für erfahrene Lehrkräfte eine anspruchsvolle Aufgabe ist (vgl. Döring 1992, S. 266).

Da eine Reflexion-in-der-Handlung, also während der problematischen Situation, für Berufsanfänger schwierig ist und Studierende noch über wenige routiniert ablaufende Handlungsmuster verfügen, kommt der Reflexion-über-die-Handlung eine besondere Bedeutung zu. Diese kann

- nur durch den Handelnden selbst (Selbstreflexion),
- mit einem Mentor (z.B. einem Dozenten oder einem Praktikumslehrer in einem reflektierten Praktikum) oder
- in einer Gruppe (z.B. Seminar von Studierenden oder Lehrern im Vorbereitungsdienst) erfolgen.

Folgende Bedingungen haben sich als förderlich für diesen Reflexionsprozess erwiesen (vgl. Schüpbach 2007):

- *Zeit*: Es ist notwendig, dass für die Reflexion-über-die-Handlung genügend Zeit zur Verfügung steht. Häufig wird auch der ausreichende zeitliche Abstand zum Geschehen selbst als wichtig erachtet, um Distanz zum Geschehen herzustellen.
- *Vertrauensvolle Umgebung*: Für Reflexionsprozesse mit anderen erscheint es günstig, wenn eine vertrauensvolle Umgebung die Reflexion unterstützt. Wahrnehmungen und daraus resultierende Folgerungen müssen angstfrei geäußert werden können, um eine möglichst detaillierte und ehrliche Reflexion zu ermöglichen.

- *Ort*: Reflexion über Handlung ist nicht an einen bestimmten Ort gebunden und kann überall stattfinden: im Lehrerzimmer, auf dem Weg nach Hause oder am heimischen Schreibtisch. Für die Reflexion in der Gruppe ist es jedoch sinnvoll, einen ausreichend großen Raum zur Verfügung zu haben, der durch seine Einrichtung und Gestaltung (z.B. Sitzordnung) Reflexion und Kommunikation erleichtert.
- *Ritualisierte Abläufe*: Um Reflexionsprozesse in Gang zu bringen, können ritualisierte Abläufe unterstützend wirken. Dies kann ein wiederkehrender festgelegter Zeitpunkt sein (z.B. ‚jour fixe‘) oder die Beibehaltung eines bewährten Ablaufs der Reflexion (z.B. Betrachten eines Films, Festhalten des persönlichen Eindrucks, Austausch in der Gruppe). Auch vertraute Methoden (z.B. ein ähnlicher Aufbau bei Beobachtungsbögen) können einen Beitrag dazu leisten.

Reflexionsprozesse können damit auch bereits im Studium dazu beitragen, professionelle Handlungskompetenz als ‚reflection-on-action‘ aufzubauen. In der Konzeption der UNI-Klassen wird in der Phase der Evaluation besonderer Wert auf die Analyse, Interpretation und Reflexion des Unterrichts sowie auf den Transfer auf das eigene Handeln der Beobachter gelegt. Der Grundsatz lautet dabei nicht nur ‚learning by doing‘ wie bei Dewey, sondern in Schöns Erweiterung ‚learning by *reflected* doing‘ (vgl. Schüpbach 2007, S. 69). Im Prozess der ‚reflection-on-action‘ wird das implizite Handlungswissen durch die Distanz zur Handlung explizit und damit mitteilbar und analysierbar (vgl. Altrichter 2000, S. 208). Die Aufzeichnung der Handlung auf Video kann dieses Vorgehen unterstützen, da der Gegenstand der Reflexion bildhaft und wiederholbar wird.

2.2.3 Reflexion über eigene und fremde Videoaufzeichnungen

Die Aufzeichnung von Unterricht auf Video bietet Lehrkräften die Möglichkeit, die einzelnen Phasen einer Reflexion anhand einer anschaulichen Grundlage zu bearbeiten (vgl. Mietzel 2007, S. 473):

1. Betrachtung des Ereignisses auf Video
2. Analyse und Reflexion des Ereignisses hinsichtlich der jeweiligen Fragestellungen unter Ausnutzung der technischen Möglichkeiten (Standbild, Zeitlupe, Wiederholung, Zeitraffer)
3. Formulierung eines Fazits und eines Vorhabens für eigene zukünftige Handlungen

Berufsanfängern, die die komplexen Anforderungen an den Lehrerberuf teilweise nicht richtig einschätzen (vgl. Weiser 2005, S. 41), werden die tatsächlichen Herausforderungen bei der Betrachtung der Unterrichtsvideos mitunter deutlich bewusst.

Krammer et al. (2010) konnten in einer Studie die Wirksamkeit des Einsatzes von Unterrichtsvideos bei erfahrenen Lehrkräfte belegen: „Das individuelle und gemeinsame Reflektieren über gefilmte Unterrichtssituationen im Sinne eines explorierend-forschenden Nachdenkens über Lehr-Lern-Prozesse fördert das Bewusstsein für eigene unterrichtsbezogene Überzeugungen und ermöglicht deren Überprüfung und Adaption“ (Krammer et al. 2010, S. 228). Dies zielt darauf ab, beobachtete Handlungsmuster nicht unreflektiert zu adaptieren im Sinne einer Übernahme von ‚best-practice‘-Beispielen, sondern begründbare Entscheidungen für eigenes Handeln anzubahnen.

Für die weiteren Überlegungen erscheint es notwendig, bei Reflexionsprozessen zu aufgezeichnetem Unterricht zwischen der Videoaufzeichnung eigenen Unterrichts zum Zweck der Selbstreflexion sowie der Aufzeichnung von Videos fremder und bekannter Personen zu unterscheiden, da sich die Abläufe und Effekte der Reflexion vermutlich deutlich unterscheiden.

Selbstreflexion eigenen Videomaterials

Die digitale Videotechnik kann genutzt werden, um im Sinne einer Selbstreflexion den eigenen Unterricht zu analysieren. In einem einfachen und schnell realisierbaren Setting müsste lediglich eine Videokamera installiert werden, die aus der Schülerperspektive das Lehrerhandeln aufzeichnet; ein Kameramann wäre nicht notwendig. Im Anschluss an den Unterricht betrachtet die Lehrkraft ihren aufgezeichneten Unterricht und reflektiert ihn:

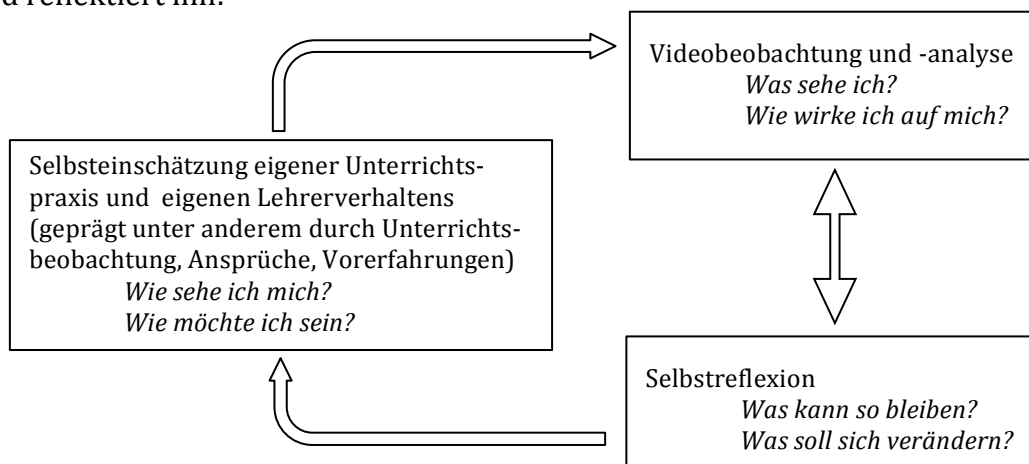


Abb. 4: Selbstreflexion anhand eigener Videoaufzeichnungen

Es ist anzunehmen, dass hierbei Beobachtungs-, Analyse- und Selbstreflexionsprozesse nicht immer voneinander zu trennen sind, sondern sich beispielsweise während der Videobeobachtung Antworten auf Reflexionsfragen ergeben.

Reflexion von Videos der Teilnehmer eines Seminars

Gemeinsame Reflexionen von Videos haben das Ziel, die Handlungskompetenz der Teilnehmer zu erweitern sowie zusätzlich den Austausch unter den Studierenden zu nutzen und zu fördern. Dorlöchter et al. (2004) haben diesen Weg im Projekt ‚Unterricht im Diskurs‘ (vgl. Dorlöchter et al. 2004) in Seminaren von Lehrern im Vorbereitungsdienst erprobt und folgende Schwerpunkte festgelegt:

- „Unterricht reflektieren
- An Beispielen lernen
- Subjektive Theorien hinterfragen
- Lernfeld Fachseminar
- Kollegiale Beratung professionalisieren“ (Dorlöchter et al. 2006, S. 23)¹⁵

Zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase besteht hier ein wesentlicher Unterschied: Nachbesprechungssituationen einer Unterrichtsstunde sind insbesondere in der zweiten Ausbildungsphase dadurch belastet, dass „die Kommentierung durch einen Unterrichtsbeobachter im Kontext asymmetrischer Strukturen stattfindet“ (Dorlöchter et al. 2005, S. 32). Der Berater ist in der Regel ein Ausbilder, der beurteilt und gegebenenfalls benotet. Ansonsten lassen sich die genannten Schwerpunktsetzungen auch auf Seminare der ersten Ausbildungsphase übertragen. Konkrete Unterrichtserfahrung soll reflexiv bearbeitet und mit vorhandenen Wissensselementen verknüpft werden. Auf der Grundlage tatsächlicher Unterrichtserfahrung und eines anschließenden kollegialen Austauschs, d.h. in diesem Fall eines Austauschs von Studierenden in einer vergleichbaren beruflichen Situation, soll möglichst jeder Einzelne eine Weiterentwicklung seiner Professionalität erreichen. Durch den Bezug zur eigenen Situation wird das verwendete Videomaterial von den Betrachtern vermutlich als aktuell erlebt, was eine Übertragbarkeit auf eigene Einstellungen und Handlungen erleichtern kann.

¹⁵ In den folgenden Ausführungen wird deutlich, dass Dorlöchter et al. (2006) nicht von einem engen Reflexionsbegriff ausgehen, da „Unterricht reflektieren“ auch Phasen von Feedback enthalten kann, was aber nicht explizit erwähnt wird.

Bedingung hierfür ist, dass sich die einzelnen Beteiligten mit gegenseitigem Respekt begegnen und Umgangsformen für den Austausch finden, die nicht verletzen (vgl. ebd.). In Beratungssituationen kann das Medium Video eine weitere Perspektive eröffnen: Die Videoaufnahme und deren gemeinsame Beobachtung ermöglichen die oft notwendige distanzierte Beobachtung, wodurch die Interpretation der Unterrichtsszenen nicht mehr die alleinige Aufgabe des Beraters bleibt, sondern gemeinsam bearbeitet wird. Dadurch soll erreicht werden, dass die Betrachter die Beobachtung auf sich selbst beziehen. „Die Deutungsmuster der Betrachtenden selbst werden zum Kommunikationsgegenstand, was die Chance eröffnet, von einem Dialog über die Person zu einer dialogischen Auseinandersetzung mit der Person zu gelangen“ (ebd., S. 33). Für den Unterrichtenden wird zudem auch die Gelegenheit zur Selbstreflexion geschaffen. Außerdem bieten eigene Videos die Möglichkeit, von dem Unterrichtenden selbst vielfältige Hintergrundinformationen zu Unterrichtsplanung, -gestaltung und -ergebnis zu erhalten.

Andererseits kann nicht ausgeschlossen werden, dass es bei der Verwendung von Eigenvideos zu einer Fokussierung auf die Person des Unterrichtenden kommt, durch die der Blick für bestimmte Aspekte des Unterrichts auch erschwert wird (vgl. Mühlhausen 2012, S. 71). Mühlhausen vertritt die Auffassung, dass unterrichtskonzeptionelle und unterrichtsstrukturelle Aspekte dann von untergeordnetem Interesse sein könnten, weil eher basale Aspekte der Körpersprache, Interaktion und Kommunikation im Vordergrund stehen. Mühlhausen plädiert daher sowohl für die Verwendung von Eigen- als auch von Fremdvideos.

Es ist zu bedenken, dass Videos von Personen, die in der Gruppe anwesend sind, in der auch reflektiert wird, „individuelle oder gruppenbezogene Ängste und Hemmungen“ (Mühlhausen 2005, S. 21; vgl. auch Helmke 2009, S. 330) erzeugen können. Brophy schreibt dazu:

„[...] video-based professional development experiences can begin to include observing one's own teaching, not just that of others. This creates exciting possibilities but also carries the potential of anxiety and defensiveness in the taped teacher (even if viewing alone or only with a supportive supervisor), as well as distorted group dynamics and inhibitions on spontaneity of discussion when a teacher is included in a group viewing the tape.“ (Brophy 2004, S. 289)

Bei Videos, die in einem Seminar aufgezeichnet wurden, müssen die Gruppenmitglieder daher in der Besprechung auf die unterrichtende Person Rücksicht nehmen. Diese Notwendigkeit ist bei der Analyse von Videos fremder Personen nicht relevant.

Reflexion von Videos fremder Personen

Es ist bereits eine Vielzahl an Unterrichtsvideos verfügbar¹⁶, die mehr oder weniger gelungene Beispiele für guten Unterricht bzw. professionelles Lehrerverhalten verdeutlichen. Teilweise ist das verfügbare Material jedoch nicht aktuell, was sich beispielsweise an der Kleidung der Personen oder der Einrichtung des Klassenzimmers zeigt. Inwiefern diese äußeren Unterschiede die Beobachtung des Videos beeinflussen, wird in dieser Arbeit nicht untersucht. Möglicherweise erleichtert gerade der Unterschied, der sich aus dem zeitlichen Abstand ergibt, den Zugang zu den wesentlichen Beobachtungskriterien; es ist jedoch auch denkbar, dass er eine Übertragbarkeit auf die eigene Situation erschwert.

Den bereits geschilderten Vorteilen des Mediums Video steht ein entscheidender Nachteil gegenüber, wenn ausschließlich die Videoaufzeichnung fremden Unterrichts als Grundlage der Beobachtung herangezogen wird: Die Voraussetzungen, unter denen der geplante Unterricht entstanden ist, können kaum rekonstruiert werden. Fragen nach dem zu zugrunde liegenden didaktischen Konzept, der Unterrichtsplanung, der Qualität der verwendeten Materialien und den Resultaten sind von einer Videoaufnahme nur schwer oder nur hypothetisch abzuleiten (vgl. Mühlhausen 2005, S. 20). Um diesem Nachteil entgegenzuwirken, werden manche Videoaufzeichnungen durch Begleitmaterialien ergänzt, die dabei helfen, ein Unterrichtsvorhaben in seinen Entwicklungsstadien zu erfassen (z.B. Hannoveraner Unterrichtsbilder von Mühlhausen)¹⁷.

Ein weiterer bedeutsamer Unterschied zwischen der Verwendung eigenen und fremden Videomaterials besteht darin, dass fremde Videos meist nachträglich geschnitten wurden. Dadurch kommt es zu einer weiteren Selektion: Neben der Wahl der Perspektive und des Ausschnitts unmittelbar beim Drehen des Videos werden nachträglich Szenen ausgewählt, die für das jeweilige Thema interessant erscheinen. Der erwähnte „flow of instruction across time“ (Brophy 2004, S. XV) ist somit für die Betrachter der geschnittenen Videoaufzeichnung kaum noch nachvollziehbar.

¹⁶ Siehe hierzu beispielsweise die DVDs von Mühlhausen (www.hanub.de), die Materialien der Unterrichtsmitschau der LMU (<http://medien.edu.lmu.de/>) bzw. die Vielzahl verfügbarer Videos im Internet (z.B. www.guterunterricht.de/guterunterricht.de/Unterrichtsvideos.html oder auf einschlägigen Videoportalen).

¹⁷ Hannoverander Unterrichtsbilder unter <http://hanub.de> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)

Inwieweit Videoaufzeichnungen einen lernwirksamen und kompetenzfördernden Effekt für die Betrachter besitzen, kann noch nicht endgültig geklärt werden. Die Ergebnisse des Projekts LUV (Lernen aus Unterrichtsvideos, Prenzel & Seidel 2003) weisen darauf hin, dass „die Wahrnehmung von Unterrichtsaufzeichnungen vornehmlich auf einer beschreibenden Ebene stattfindet und eine lehr-lerntheoretische Verarbeitung der Ereignisse kaum vollzogen wird“ (Schwindt 2008, S. 173). Aus dieser Erkenntnis leitet sich die Überlegung ab, dass es sinnvoll ist „einen engeren Bezug zwischen persönlichen Erfahrungen im Unterrichtsgeschehen und lehr-lerntheoretischem Wissen herzustellen“ (ebd., S. 174). Vermutlich gelingt diese Verknüpfung leichter, wenn Lehrpersonen Unterricht beobachten, der ihrer persönlichen Erfahrung und ihrem gegenwärtigen Ausbildungsstand möglichst entspricht. Brophy merkt dazu an:

„Ideal videos show teachers with whom viewers can identify implementing a curriculum similar to the one they use or will use, in a classroom similar in appearance and student composition to the classroom in which they teach or will teach.“ (Brophy 2004, S. 289)

Es liegt daher nahe, Lernarrangements zu schaffen, in denen Videos von Unterricht gezeigt werden, die den bisherigen Erfahrungen der Betrachter möglichst nahe kommen, damit die persönliche Übertragung gelingt.

Bei Reflexionsphasen, in welche die Unterrichtenden selbst eingebunden sind, wird mitunter offensichtlich, dass die Selbstwahrnehmung des Unterrichtenden und die Fremdwahrnehmung der anderen Teilnehmer differieren. Diese Unterschiede zu überbrücken, ist eine Zielsetzung des Modells des Johari-Fensters¹⁸.

2.2.4 „Sag mir etwas Neues!“ – der Zusammenhang von Reflexion und Feedback

Das Modell des Johari-Fensters, das von den Sozialpsychologen Luft & Ingham 1955 entwickelt wurde (vgl. Fengler 2009, S. 16; Luft 1986, S. 22), eignet sich dazu, den Zusammenhang von Reflexion und Feedback zu verdeutlichen. Es zeigt vier Quadranten, die einzelne Bereiche der menschlichen Persönlichkeit repräsentieren. Diese Bereiche unterscheiden sich für die jeweilige Person hinsichtlich ihrer Bewusstheit („awareness“; Luft 1961) und damit der Zugänglichkeit für die Person selbst und für andere Personen; damit wirken sie sich auf zwischenmenschliche Beziehungen aus.

¹⁸ „Johari“ ist ein Akronym, das aus den Anfangsbuchstaben der Begründer des Johari-Fensters zusammengesetzt ist: Joseph Luft und Harry Ingham.

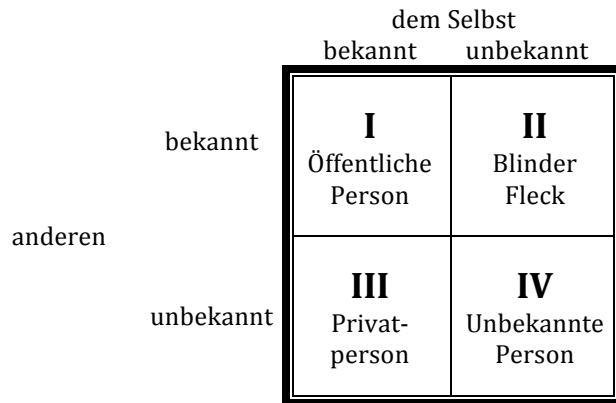


Abb. 5: Das Modell des Johari-Fensters (vgl. Fengler 2009, S. 17)

Quadrant I: Bereich der öffentlichen Person

Dieser Quadrant wird von Luft als „Area of Free Activity“ oder auch als „Open“ benannt (Luft 1961). Dieser Bereich ist der Person selbst und auch anderen bekannt. Er wird der Öffentlichkeit zugänglich gemacht und bezieht sich allgemein auf das Verhalten.

Quadrant II: Bereich des blinden Flecks

Die einzelnen Merkmale dieses Bereichs („Blind Area“; ebd.) werden von anderen mehr oder weniger deutlich wahrgenommen; der Person selbst fehlt es hier jedoch an Einsicht. In diesem Bereich kommt Feedback eine besondere Bedeutung zu.

Quadrant III: Bereich der Privatperson

Dieser Bereich („Area of Avoided or Hidden Area“; ebd.) ist der Person selbst zwar bekannt, er wird anderen aber nicht oder nur zurückhaltend zugänglich gemacht („Hidden“). Die Person kann selbst bestimmen, wie weit sie anderen Personen diesen Bereich öffnen will.

Quadrant IV: Bereich der unbekannten Person

Weder die Person selbst noch andere Menschen haben zu diesem Bereich („Area of Unknown Activity“; ebd.) einen unmittelbaren Zugang. Er wird von Luft (1961) auch als „Mystery“ bezeichnet. Selbstreflexion und Feedback können auch diesen Bereich ansatzweise klären.

Dieses Modell ist nicht als starres Konstrukt zu verstehen. Die einzelnen Quadranten des Fensters sind von Person zu Person individuell verschieden. Außerdem verändern sie sich im Laufe von persönlichen Entwicklungsprozessen in ihrer Größe und damit dem Maß, in dem andere Personen Einblick in die jeweiligen Quadranten haben (vgl.

Buhren 2011, 9 f.): „I can learn more about my BLIND area. I can expose and share my HIDDEN area. I can explore my MYSTERY area“ (Luft 1961, Hervorhebung im Original). Das bewirkt, dass unbekannte Bereiche dem Selbst oder anderen nach und nach erschlossen werden. Selbstmitteilung und Feedback beeinflussen die Veränderung der Quadranten.

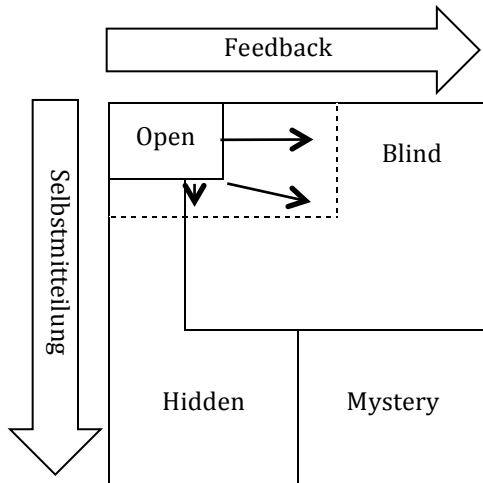


Abb. 6: Veränderung des Johari-Fensters aufgrund von Selbstmitteilung und Feedback (vgl. Luft 1961)

Zu Beginn einer Interaktion in einer neuen Gruppe ist der „Open“-Quadrant relativ klein, da die Person bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen nicht kennt bzw. versteckt. Durch Selbstmitteilung von Informationen und interpersonellen Austausch kann vertikal somit der Bereich der öffentlichen Person („Open“) vergrößert und gleichzeitig derjenige der privaten Person („Hidden“) verkleinert werden. Feedback ist wiederum als Maßnahme zu verstehen, um horizontal die Breite der Felder, die „dem Selbst bekannt“ sind, in Richtung von „dem Selbst unbekannt“ zu erweitern und den Bereich des blinden Flecks („Blind“) zu verkleinern. Diese Prozesse können so weit ausgeweitet werden, dass sie sowohl horizontal als auch vertikal in den Bereich der unbekannten Person („Mystery“) hineinwirken. Schulz von Thun (2011) weist jedoch darauf hin, dass besonders in Gruppen die Angst bestehen kann, sich selbst zu offenbaren („Open“). Als förderlich erweist sich eine vertrauensvolle Atmosphäre (vgl. Schulz von Thun 2011, S. 110 ff.).

Luft stellt eine Reihe von Prinzipien auf, die eine Veränderung der Größenverhältnisse der einzelnen Quadranten und die Gruppendynamik beeinflussen können (vgl. Luft 1986, S. 24):

- Eine Veränderung in einem der Quadranten bewirkt auch eine Veränderung aller anderen Quadranten.
- Um ein Verhalten, das in einer Interaktion deutlich wird, zu verbergen, zu leugnen oder nicht zu sehen, ist Energie erforderlich.
- Eine bedrohliche Atmosphäre vermindert gewöhnlich das Erkennungsvermögen, wohingegen es in einer Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens vermehrt wird.
- Eine Bloßstellung von Eigenschaften oder Verhaltensweisen ist unerwünscht und meist unwirksam.
- Interpersonales Lernen kommt durch eine Veränderung zustande, bei der sich Quadrant I vergrößert und die anderen verkleinern.
- Ein möglichst großer Bereich der freien Aktivität (Quadrant I) erleichtert die Zusammenarbeit in der Gruppe.
- Je kleiner Quadrant I ist, desto schlechter ist die Kommunikation in der Gruppe.
- Die Ergründung des unbekannten Bereichs (Quadrant IV) wird durch Moral, soziales Training und verschiedene Ängste beeinflusst.
- Sensitivität bedeutet, verdeckte Verhaltensaspekte in den Quadranten II, III und IV einschätzen zu können und den Wunsch anderer zu achten, diese Bereiche verdeckt zu halten.
- Das Lernen über Gruppenprozesse durch eigenes Erleben leistet einen Beitrag zur Steigerung des Erkennungsvermögens und damit zu einer Vergrößerung des Quadranten I. Dies gilt in Bezug auf die Gruppe als Ganzes wie auch in Bezug auf die einzelnen Gruppenmitglieder.

Dadurch wird deutlich, dass Luft nicht nur die (Selbst-)Erkenntnisse einzelner Gruppenmitglieder, sondern auch das Verhältnis und die Dynamik der Gruppe im Blick hat. Diese Gruppenprozesse beeinflussen sowohl die Bereitschaft zu Selbstmitteilung als auch die Qualität des Feedbacks.

Festzuhalten bleibt, dass sich die Größenverhältnisse der einzelnen Felder des Johari-Fensters durch Feedback und durch Selbstmitteilung verändern, wobei beide – Feedback und Selbstmitteilung – sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Buhren 2011, S. 9).

Das Johari-Fenster kann auch hinsichtlich der Reflexion auf der Grundlage von Videoaufzeichnungen interpretiert werden. Dabei steht hier nicht das Modell eines Fensters

mit variablen Quadranten im Vordergrund, das Luft selbst als „heuristisches Werkzeug“ (Luft 1986, S. 22) bezeichnet hat, sondern die hypothetische Zuordnung, welcher Grad an Bewusstheit durch die Verwendung von Videos erreichbar ist und ob eine Übertragung auf das eigene Selbst möglich ist. Dazu werden die Fenster vertikal angeordnet und den Möglichkeiten, anhand von Videomaterial unbekannter bzw. bekannter Unterrichtender eigene Prozesse der Selbst- bzw. Fremdrelexion in Gang zu setzen, gegenübergestellt. Die folgenden Annahmen (siehe auch Tab. 1) wurden zwar nicht empirisch überprüft; sie ergeben sich jedoch aus den Überlegungen zur Reflexion und verdeutlichen den Zusammenhang mit Feedback.

Bei Reflexionsprozessen, die auf der Grundlage von Unterrichtsvideos stattfinden, die unbekannte Unterrichtende zeigen, ist eine Selbstreflexion nicht möglich, da der Unterrichtende selbst nicht anwesend ist. Dementsprechend wird auch die Fremdrelexion, also das Nachdenken anderer über das Verhalten des Unterrichtenden, wegen des fehlenden Kontextwissens erschwert. Reflexion findet in II und IV eher auf der Grundlage spekulativer Äußerungen statt („Unklarheit“), da es keinen Austausch mit dem Unterrichtenden geben kann. Hinzu kommen vermutlich vermehrt Interpretationen („nur wenn offensichtlich“).

Bei Reflexionen anhand von Unterrichtsvideos, die bekannte Personen zeigen, beispielsweise Teilnehmer eines Seminars, ist die Möglichkeit der Selbstreflexion gegeben, da der Unterrichtende die Aufzeichnung seines Unterrichts betrachten und daraus Nutzen ziehen kann. Zudem sind durch seine Anwesenheit in der Gruppe die angesprochenen Schwierigkeiten minimiert: Der Austausch mit dem Unterrichtenden ermöglicht die Offenlegung von Spekulationen und Interpretationen. Es ist außerdem anzunehmen, dass die Möglichkeit Feedback zu geben, Kommunikationsprozesse in Gang setzen kann. Dies führt zu einer Verschiebung der Quadranten, indem beispielsweise der Unterrichtende Quadrant III verkleinert und gleichzeitig Quadrant I vergrößert, da er mehr von sich preisgibt („Selbstmitteilung bestimmt den Grad der Öffnung“). Diese Kommunikationsprozesse werden in folgender Übersicht durch die gestrichelte Linie dargestellt. In Quadrant IV ist Feedback wohl besonders schwierig, da sich dieser Bereich sowohl dem Selbst als auch den anderen Personen nicht unmittelbar erschließt. Förderliches Feedback kann für die Person („das Selbst“) hilfreich sein, um Quadrant II und gegebenenfalls auch Quadrant IV zu schmälern.

		Reflexion anhand von Unterrichtsvideos unbekannter Personen		Reflexion anhand von Unterrichtsvideos bekannter Personen	
		Selbst- reflexion ¹⁹	Fremd- reflexion	Selbst- reflexion	Fremd- reflexion
dem Selbst bekannt anderen bekannt	I Öffentliche Person	nicht möglich	möglich	möglich; beeinflusst durch Feedback	möglich; Wirkung auf Selbstreflexion durch Feedback
dem Selbst unbekannt anderen bekannt	II Blinder Fleck	nicht möglich	möglich; Unklarheit, ob es sich tatsäch- lich um blinden Fleck handelt	möglich; beeinflusst durch Feedback	möglich; Wirkung auf Selbstreflexion durch Feed- back
dem Selbst bekannt anderen unbekannt	III Privat- person	nicht möglich	eingeschränkt möglich; nur wenn of- fensichtlich	möglich; beeinflusst durch Feedback	möglich; Selbstmittei- lung bestimmt den Grad der Öffnung
dem Selbst unbekannt anderen unbekannt	IV Unbekannte Person	nicht möglich	eingeschränkt möglich; nur wenn offensichtlich; Unklarheit, ob es sich tatsäch- lich um etwas Unbekanntes handelt	möglich; evtl. beein- flusst durch Feedback	eingeschränkt möglich; nur wenn offensichtlich evtl. Wirkung auf Selbst- reflexion durch Feedback

Tab. 1: Übertragung der Quadranten des Johari-Fensters auf den Einsatz von Unterrichtsvideos

Für den Unterrichtenden in UNI-Klassen ergibt sich damit erfahrungsgemäß eine besondere Gelegenheit, da er umfangreiches Feedback aus einer großen Gruppe von Personen erhält, die in einer ähnlichen Ausbildungssituation sind wie er selbst. Die Äußerung einer Studentin (Lehramt Grundschule, 5. Semester) „Sag mir etwas Neues!“ zeigt einerseits, dass reflexive Prozesse bereits stattgefunden haben. Sie kann außerdem als Ausdruck eines Wunsches nach produktivem, kritischem Feedback verstanden werden.

¹⁹ Hier ist die Selbstreflexion des Unterrichtenden gemeint. Da er bei Unterrichtsvideos unbekannter Unterrichtender nicht anwesend ist, kann bei ihm keine Selbstreflexion stattfinden.

2.3 Feedback

Feedback, so schreibt London (2003) in seinem Vorwort, sei eine Anomalie. Menschen hätten grundsätzlich das Gefühl, dass es gut wäre, Feedback zu geben und zu empfangen. Aber viele Menschen würden es tunlichst vermeiden. Sie würden sich unwohl fühlen, anderen zu sagen, was sie gut gemacht haben; noch unwohler wäre ihnen, sagen zu müssen, wenn jemand etwas schlecht gemacht hätte. So würden Menschen selten eine Evaluation ihrer Leistung erhalten und damit Gelegenheiten verpassen zu lernen, wie sie sich weiterentwickeln und verbessern können (vgl. London 2003, S. XIII).

Jedoch kann in der Fähigkeit, anderen eine bewusste und zielgerichtete Rückmeldung zu geben, eine notwendige Kompetenz gerade für die heutige Gesellschaft gesehen werden, in der jeder einzelne auf sich selbst fokussiert ist.

„Bedingt durch den ‚Focus on self‘ in der gesellschaftlichen Umwelt, d.h., alle Probleme auf sich bezogen interpretieren und nur Lösungen in Betracht ziehen, welche den eigenen Bedürfnissen gerecht werden, wird das künftige Leben durch stete Zielkonflikte gekennzeichnet sein. Um damit umzugehen, bedarf es nicht nur eines großen Verständnisses (intellektuelle Kompetenz), sondern Menschen müssen auch fähig werden, sich in andere Menschen hineinzudenken und sie zu verstehen (Empathie) sowie mit ihnen kommunizieren zu können (kommunikative Kompetenz).“ (Dubs 2009, S. 33)

Feedback besitzt – wie bereits ausgeführt – einerseits einen wichtigen Einfluss auf (Selbst-)Reflexionsvorgänge und ist mitunter nur schwer von ihnen abzugrenzen. Es wird daher in der Literatur teilweise als Bestandteil des Reflexionsprozesses verstanden (vgl. Friebe 2010). Andererseits macht Dubs’ Bemerkung deutlich, dass die empathische Analyse des Verhaltens anderer sowie die angemessene Kommunikation der Beobachtungen einen Eigenwert besitzen, der Auswirkungen auf pädagogische Kompetenzen hat.

2.3.1 Feedback – Zusammenhang mit und Abgrenzung von Reflexion

Der Begriff ‚Feedback‘ wurde zunächst in der Kybernetik – der Wissenschaft von Steuerungs- und Regelungsprozessen – verwendet. Diese Prozesse finden sowohl in Maschinen als auch in Lebewesen statt (vgl. Wiener 1968).

„Dabei geht es in der Grundform immer um einen Regelkreis, bei dem A einen Impuls an B gibt und B an A zurückmeldet, was es tut, was A wiederum veranlasst, einen Impuls an B zu senden, so dass entweder eine Selbstverstärkung, eine Selbstbegrenzung oder ein programmierter Gleichgewichtszustand eintreten kann. In verschiedenen Systemen laufen diese Rückkoppelungsprozesse automatisiert.“ (Buhren 2011, S. 8)

Feedback bezeichnet also allgemein „Informationen, die einem System nach Durchlaufen eines Prozesses oder Prozess-Schrittes rückgemeldet werden, um regulierend auf künftige Prozess-Durchläufe oder -Schritte zu wirken“ (Narciss 2006, S. 14). Es findet in einem zirkulären Prozess statt.

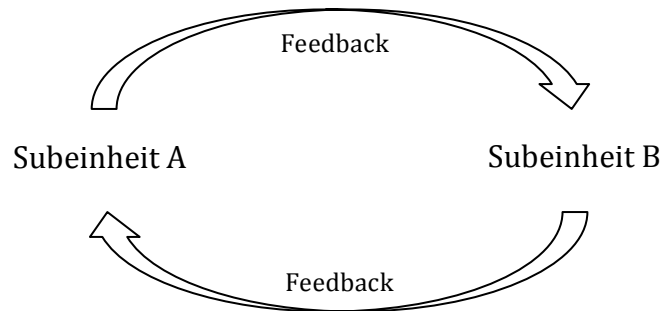


Abb. 7: Feedback als zirkulärer Prozess

Es ließe sich einwenden, dass der Initialimpuls von A nach B nicht als Feedback, sondern eher als ‚Feedforward‘ verstanden werden müsse. Jedoch ist der gesamte Vorgang insofern als zirkulär und beidseitig aktiv zu verstehen, als eine fehlende Aktivität von A ebenso ein Feedback von B hervorrufen würde; daher sind Aktion und Reaktion nicht klar voneinander zu trennen. Auch in Organismen finden derartige Regelkreisläufe statt, mitunter unbewusst (z.B. bei Schlaf-/Wachimpulsen oder bei Hunger, Nahrungsaufnahme, Sättigung) (vgl. Fengler 2009, S. 12).

Der Begriff ‚Feedback‘ wird heute in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen verwendet, zum Beispiel in der Biologie, Soziologie, Elektrotechnik und der System- und Kommunikationstheorie (vgl. Buhren 2011, S. 8). Auch in der Sozialwissenschaft ist der Feedback-Begriff inzwischen fest etabliert, „wobei hier die Rückkoppelungen nicht einfach kausal auf Ursache – Wirkung zurückzuführen sind“ (Strahm 2008, S. 52). Das Verständnis des Regelkreises lässt sich auf zwischenmenschliche Verhältnisse nur bedingt übertragen. „Ist- und Sollwerte unterliegen hier nicht einer objektivierbaren Festlegung, sondern variieren individuell und situativ“ (Fengler 2009, S. 12). So kann ein Feedback auf eine Beobachtung oder eine Handlung sowohl in Schweigen, einem kurzen Impuls (z.B. durch ein bestätigendes Kopfnicken) als auch in einer ausführlichen schriftlichen Stellungnahme bestehen. Subjektive Erwartungen, Wünsche, Eindrücke und Informationen beeinflussen den Vorgang ebenso wie die individuelle Bereitschaft, sich zu offenbaren bzw. Feedback geben zu wollen. Zudem verlaufen Rückmeldungen im zwischenmenschlichen Bereich nicht linear wie in Regelungsabläufen von Systemen, sondern – beispielsweise bei Kommunikationsprozessen – gleichzeitig auf

mehreren Ebenen (z.B. visuell, sprachlich, taktil, auditiv und semantisch). Daher sind weder die Wirkung des Feedbacks noch die Reaktion darauf eindeutig, sondern schwer vorhersehbar.

Von mehreren Autoren wurde versucht, den Feedbackbegriff zu kategorisieren. Möglich ist eine Unterscheidung nach formalen Kriterien wie Zeitpunkt, Häufigkeit oder Art des Feedbacks (vgl. Narciss 2006, S. 19 f.):

- Wird die Rückmeldung unmittelbar nach dem beobachteten Verhalten gegeben oder liegt ein gewisser Zeitraum zwischen Beobachtung und Feedback?
- Wird die Rückmeldung eher situationsabhängig gegeben oder bilden Feedbackprozesse einen regelmäßigen Bestandteil der Kooperation?
- Wird ausschließlich negatives, kritisches Feedback gegeben, wenn sich beispielsweise Ärger beim Feedbackgeber angestaut hat, oder werden kritische Äußerungen mit positivem Feedback verbunden?
- Bezieht sich das Feedback auf ein Ergebnis (Knowledge of Result) oder auf einen Verlauf (Knowledge of Performance)?

Sinnvoll erscheint auch eine Differenzierung hinsichtlich der Absicht bzw. des Zwecks, da hierbei Überlegungen hinsichtlich formaler Kriterien integriert werden können.

Das behavioristische Verständnis stellt dabei den Zusammenhang Ursache – Wirkung in den Vordergrund: Feedback wird vor allem als Verstärker verstanden (vgl. ebd., S. 17). Durch positives Feedback soll gewünschtes Verhalten gefördert und durch negatives Feedback unerwünschtes Verhalten vermieden werden; hierdurch kann auch Motivation entstehen. Die Wirkung motivationalen Feedbacks ist dabei von den Erwartungen, Attributionen und Emotionen des Feedbacknehmers abhängig. In Lehr-Lern-Kontexten erhalten außerdem informative Anteile eine besondere Bedeutung.²⁰ Mit informativem Feedback können somit „alle Informationen bezeichnet [werden], die Lernende bei oder nach der Aufgabenbearbeitung von einer externen Informationsquelle (z.B. Lehrer, Lernprogramm, Versuchsleiter) zur Bestätigung korrekter Antworten oder zur Korrektur von Fehlern angeboten bekommen“ (ebd., S. 18). Dieses Ver-

²⁰ Als Beispiel seien hier schriftliche Anmerkungen der Lehrkraft unter Arbeiten jüngerer Schüler genannt. Bemerkungen wie „Prima!“ oder „Weiter so!“ stellen ein schriftliches Feedback dar, verfügen über wenig informativen Inhalt, sondern dienen eher als Verstärker und Motivator.

ständnis des Begriffs entspricht dem Instruktionsansatz, der die Lehrperson vor allem in der Rolle des Wissensvermittlers sieht.

In einer konstruktivistischen Sichtweise des Begriffs wird Feedback als Angebot verstanden, individuelle Lernprozesse zu fördern (vgl. Krause 2007, S. 49; Musch 1999). Daher steht nicht die Bestätigung richtiger bzw. die Korrektur falscher Antworten im Vordergrund des Feedbacks, sondern unterstützende Maßnahmen, die „den Lernenden eine selbstständige Korrektur bzw. ein selbstständiges Weiterkommen ermöglichen“ (Narciss 2006, S. 38) und als informatives, tutorielles Feedback bezeichnet werden.

Narciss weist außerdem darauf hin, dass unterschiedliche Absichten von Feedback sich nicht ausschließen, sondern zusammenwirken können (vgl. ebd., S. 24).

Folgende positive Funktionen von Feedback lassen sich festhalten (vgl. London 2003, S. 14 f.; Strahm 2008, S. 55; Hattie & Timperley 2007, S. 82 ff.):

- *Steuerung von Verhalten*

Positives bzw. negatives Feedback kann auf den Feedbacknehmer als Verstärker wirken.

- *Verdeutlichung der Auswirkungen des eigenen Verhaltens*

Durch Feedback erhält der Empfänger die Botschaft, wie ein bestimmtes Verhalten beim Feedbackgeber ankommt. Dies kann bewusst oder unbewusst zu einer Verhaltensänderung beim Feedbacknehmer führen.

- *Hilfe, zielgerichtet und wie beabsichtigt zu arbeiten*

Rückmeldungen darüber, ob und wie entsprechend von Zielvereinbarungen oder Absichten gearbeitet wird, unterstützen den Entwicklungsprozess.

- *Ermutigung und Motivation*

Feedback kann die Motivation steigern, da es deutlich machen kann, welches Verhalten zu einer erfolgreichen Leistung beiträgt.

- *Aufspüren und Erkennen von Stärken und Schwächen*

Durch die Analyse und Kommunikation von Stärken und Schwächen kann der persönliche Entwicklungsprozess gefördert werden.

- *Auswirkung auf Identifikation mit selbst- und fremdgestellten Aufgaben*

Der Empfänger kann durch das Feedback erkennen, was er selbst zu der Bearbeitung einer Aufgabe beitragen kann. Dadurch werden die Identifikation und die Einbindung in die Aufgabenstellung erhöht.

- *Zuwachs an Partizipation und Einfluss*

Mit der Einbindung in die Aufgabenstellung erhält der Mitarbeiter den Eindruck, den Arbeitsprozess mitbestimmen zu können und auf seinen Fortlauf Einfluss zu haben.

- *Reflexion der Berufspraxis*

Da Feedback zum Ziel hat, persönliche Entwicklungsprozesse zu fördern, besteht die Gelegenheit, auf der Grundlage des Feedbacks eine Reflexion der Berufspraxis anzustoßen.

- *Stärkung der Selbstwirksamkeit und der Arbeitszufriedenheit*

Rückmeldungen können motivierend wirken und die Arbeitszufriedenheit erhöhen. Dies kann sich positiv auf die Selbstwirksamkeit des Feedbacknehmers auswirken.

Alle positiven Funktionen lassen sich auch auf den Kontext Schule übertragen. Die oben erläuterte Kategorisierung des Begriffs ist aber zu eng gefasst und muss im Folgenden ausgeweitet werden.

Feedback im Kontext Schule bezieht sich zum Teil auf Rückmeldungen in Lehr-Lern-Prozessen des Unterrichts. In diesem Zusammenhang haben Hattie & Timperley (2007) die Wirkung von Feedback anhand eines Feedbackmodells verdeutlicht (vgl. Hattie & Timperley 2007, S. 87). Feedback beantwortet demnach drei lernrelevante Fragen²¹:

Was ist das Ziel? (Feed up)

Wie geht es voran? (Feed back)

Was kommt als nächstes? (Feed forward)

Jede dieser Fragen kann auf vier Ebenen beantwortet werden:

1. Feedbackebene Aufgabe: Das Feedback bezieht sich darauf, wie eine konkrete Aufgabe bewältigt wurde. Klare und kommunizierte Kriterien sind hierbei eine Voraussetzung.
2. Feedbackebene Lernprozess: Das Feedback nimmt den Lernprozess in den Fokus und zeigt mögliche Alternativen auf.

²¹ vgl. hierzu auch: <http://visible-learning.org/de/2013/06/lehrerfeedback-und-schuler-feedback-nach-john-hattie> (zuletzt aufgerufen am 3.1.14)

3. Feedbackebene Selbstregulation: Der Feedbacknehmer wird dazu angeregt, sich und seinen Lernprozess zu beobachten, einzuschätzen und zu verbessern. Ziel ist, dass der Feedbacknehmer selbst Antworten auf die Impulse des Feedbackgebers findet.
4. Feedbackebene Selbst: Der Feedbacknehmer erhält Feedback, das sich in erster Linie auf seine Person bezieht.

Hattie & Timperley betonen, dass Feedback in erster Linie auf den ersten drei Ebenen wirkungsvoll ist (vgl. Hattie & Timperley 2007, S. 90 f.).

Feedback stellt im Kontext Schule auch allgemein eine Kommunikationsform dar, bei der absichtliche und aktive Rückmeldungen zu verschiedensten schulischen Evaluations- und Entwicklungsvorgängen gegeben werden. Grundsätzlich orientiert sich Feedback an unterschiedlichen Bezugsnormen: Bei der sachlichen Bezugsnorm bezieht sich die Rückmeldung auf vereinbarte Maßstäbe, die es zu erreichen gilt; bei der individuellen Bezugsnorm werden im Feedback bestimmte Verhaltensweisen oder Leistungen an früheren gemessen; bei der sozialen Bezugsnorm bildet der interindividuelle Vergleich den Rahmen für die Rückmeldung (vgl. Rheinberg 2006). Es zeigt sich, dass Rückmeldungen mit individueller Bezugsnorm besonders positive Auswirkungen auf die Motivation haben, da dem Feedbackempfänger deutlich wird, dass durch Anstrengung individuelle Fortschritte und persönliche Veränderungen möglich sind (vgl. London 2003, S. 14; Rheinberg 2006, S. 645). Rückmeldungen mit einer sachlichen Bezugsnorm bieten konkrete Anknüpfungspunkte zur Entwicklung, da sie Diskrepanzen zwischen angestrebtem Ziel und erreichtem Niveau verdeutlichen (vgl. Krause 2007, S. 51). Feedback mit sozialer Bezugsnorm kann dagegen Leistungsdruck erzeugen. Der Vergleich mit anderen kann jedoch nicht gänzlich ausgeblendet werden, da er einem menschlichen Bedürfnis entspricht und die realistische Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen ermöglicht (vgl. Frey & Bierhoff 2011, S. 21).

London (2003) sieht positive Effekte, wenn Feedback im Beruf mit Beurteilungen und Belohnungen (wie bspw. finanziellen Zuwendungen) verbunden ist (vgl. London 2003, S. 16). Cosh (1999) führt jedoch Beispiele aus den USA und Großbritannien an, in denen sich diese Umstände bei Lehrern gerade negativ ausgewirkt (vgl. Cosh 1999, S. 22 f.). Es lässt sich daraus folgern, dass sich Untersuchungen zu Feedback im Beruf nicht unmittelbar auf alle Sparten übertragen lassen. Möglicherweise gelten zudem für den

Beruf des Lehrers besondere Bedingungen, um Feedback erfolgreich zu gestalten. Der Grund könnte darin liegen, dass Lehrer bei der Unterrichtsplanung und schulorganisatorischen Aufgaben zwar mitunter im Team arbeiten und sich dabei Rückmeldungen geben. Feedback zu ihrem eigentlichen Kerngeschäft des Erziehens und Unterrichtens ist aber selten (vgl. Buhren 2011, S. 6), da die Lehrkräfte nur wenig Einblick in das Unterrichtsgeschehen von Kollegen erhalten. Terhart (1996) schreibt dazu:

„[Der] vielbeklagte Lehrerindividualismus, [...] die vielfältigen organisatorischen sowie sozial- und individualpsychologischen Barrieren gegenüber kollegialer Kooperation [...] [sind] gravierende Hemmnisse auf dem Weg zu einer tatsächlichen Professionalität des Lehrerberufs. Das gezielte Nebeneinanderherarbeiten sowie die Nichteinmischung in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen gehört zu den impliziten Normen der Berufskultur der Lehrerschaft, die nur sehr schwer zu durchbrechen sind, da die Befolgung dieser Normen dem einzelnen Lehrer im Gegenzug Schutz vor der Einmischung anderer gewährt. Und dieser Schutz wird als ein sehr wichtiges, unverzichtbares Element im kollegialen Mit- oder besser: Nebeneinander angesehen, weil die Unterrichtsarbeit mit einem hohen Beteiligungsgrad der eigenen Person, einem hohen Grad an persönlichem Involvement also, verrichtet wird – und eben nicht in distanzierter, mechanischer Form. Eine Beobachtung oder gar Kommentierung der eigenen Arbeit durch Kollegen wird dann schnell als Einmischung oder Beurteilung der eigenen Person wahrgenommen. Auf diese Weise entsteht Isolation, wo Kooperation geboten wäre.“ (Terhart 1996, S. 463 f.)

Daher bleiben Feedbackgespräche über Unterricht und Lehrerverhalten häufig auf Beurteilungsbesuche der Schulaufsicht, auf Elterngespräche und die Lehrer-Schüler-Interaktion begrenzt und sind dadurch teilweise mit Vorbehalten seitens der Lehrkräfte besetzt.

In anderen Bereichen schulischer Interaktion ist Feedback hingegen alltäglich. Sie findet aber nicht nur zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, sondern auf verschiedenen Ebenen statt.

2.3.2 Ebenen von Feedback

Feedback findet in vielfältigen Zusammenhängen des schulischen Kontexts statt, z.B. zwischen

- Eltern und Schülern (z.B. bei Theateraufführungen)
- Studierenden bzw. Lehramtsanwärtern und deren Seminarleitung (z.B. bei Unterrichtsbesuchen) (vgl. Schüpbach 2007)
- Lehrkräften und Schülern (z.B. bei klasseninternen Evaluationen) (vgl. Bastian, Combe & Langer 2007; Hattie & Timperley 2007)
- Lehrkräften und Vorgesetzten (z.B. bei Beratungs- oder Beurteilungsbesuchen) (vgl. Buhren & Rolff 2002)

- Lehrkräften bzw. Schulleitungen und Evaluatoren (z.B. bei Schulevaluationen) (vgl. Bauer 2007; Strahm 2008)
- Lehrkräften bzw. Schulleitungen und Eltern (z.B. bei Elternabenden) (vgl. Hennig & Ehinger 2009)
- Lehrkräften bzw. Schulleitungen und externen pädagogischen Mitarbeitern (z.B. im Austausch mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst oder Erziehern)
- Schülern untereinander (z.B. bei Präsentationen) (vgl. Budniak & Oberreuter 2011; Hattie & Timperley 2007)
- Studierenden, Lehramtsanwärtern bzw. Lehrkräften untereinander (z.B. bei kollegialen Hospitationen) (vgl. Buhren 2011)

In diesen Beispielen wird deutlich, dass Feedback verschiedene Adressaten anspricht und je nach Feedback-Partner auf gleicher oder unterschiedlicher Ebene ablaufen kann. Dabei sind grundsätzlich zwei Ebenen denkbar.

1. Feedback auf unterschiedlicher Ebene:

Feedbackgeber und -nehmer stehen im sozialen oder organisatorischen Gefüge Schule nicht auf der gleichen Ebene (z.B. Schüler – Lehrer, Eltern – Lehrer, Schulleitung – Lehrer). Das Feedback ist mit bestimmten Funktionen verbunden (z.B. Erziehung, Beratung, Leistungsoptimierung).

2. Feedback auf gleicher Ebene:

Feedbackgeber und -nehmer befinden sich auf gleicher Ebene (z.B. Freunde, Kollegen). Dabei kann sich zwar ein Kompetenz- und Sympathie-, nicht aber ein Machtgefälle auf das Feedback auswirken. Funktionen könnten hier Verhaltensänderung, Motivation oder Anregung zur Reflexion sein.

Teilweise wird im Zusammenhang mit verschiedenen Feedbackformen auch das Selbstfeedback angeführt, das als Sonderfall eines Feedbacks auf gleicher Ebene gesehen werden kann, da Feedbacknehmer und -geber eine Person sind:

„Wir gehen meist davon aus, dass zum Feedback mindestens zwei Personen gehören. Aber natürlich gibt es Selbstwahrnehmung, Selbstbeobachtung, Selbsterforschung, Selbstgespräch, Selbstkonfrontation, Selbstzweifel und Selbstkritik. Entsprechend kann eine Person beide Funktionen des Feedback-Vorganges übernehmen.“ (Fengler 2009, S. 128)

Diese Sichtweise ist insofern nachvollziehbar, als häufig nicht explizit zwischen Feedback und Reflexion unterschieden wird (vgl. z.B. Buhren 2011, S. 75; Friebe 2010). In vorliegender Arbeit wird Reflexion vereinfacht gesagt als Nachdenken und Austausch

über ein Verhalten verstanden; Feedback hingegen meint darüber hinaus die Rückmeldung an den Akteur. Deshalb muss im pädagogischen Kontext Selbstfeedback eher als Selbstreflexion verstanden werden.²²

Strahm (2008) strukturiert die Anlässe für Feedback, indem er sie drei Ebenen zuordnet. Dabei fokussiert er auf Feedback als Grundlage eines Entwicklungs- und Evaluationsprozesses von Schulen (vgl. Strahm 2008, S. 57 ff.):

1. Feedback auf individueller Ebene:
Lehrkräfte erhalten Feedback von Schülern, Eltern und Kollegen.
2. Feedback auf institutioneller Ebene:
Die Schule als Institution erhält Feedback zu selbst gewählten und selbst verantworteten Themenbereichen mit dem Ziel der Selbstevaluation (z.B. durch Elternbefragung).
3. Feedback durch externe Evaluation:
Die Schule als Institution, Schulleitung und Lehrkräfte erhalten durch externe Fachleute Rückmeldungen zu vorher festgelegten Kriterien und Standards.

Führt man diese beiden Einteilungen zusammen (siehe Tab. 2), wird deutlich, dass Feedback auf individueller Ebene sowohl zwischen gleichgestellten Partnern möglich ist (z.B. Lehrerkollegen, Schüler) als auch zwischen Partnern auf unterschiedlicher Ebene (z.B. Lehrer – Schüler). Institutionelles Feedback sowie externe Evaluation finden aber in aller Regel auf unterschiedlicher Ebene statt.

	<i>individuell</i>	<i>institutionell</i>	<i>externe Evaluation</i>
<i>gleiche Ebene</i>	möglich	nicht möglich	nicht möglich
<i>unterschiedliche Ebene</i>	möglich	möglich	möglich

Tab. 2: Ebenen von Feedback im Kontext Schule

²² Eine Ausnahme außerhalb des pädagogischen Kontextes bildet wohl der Traum, der als eine Form des Selbstfeedbacks verstanden werden kann (vgl. Fengler 2009, S. 129), da er unbewusst ablaufende Mitteilungen enthält, von dem Träumenden entsprechend interpretiert werden kann und nicht den Kriterien der Reflexion entspricht, da diese eher ein aktives Nachdenken erfordert. Allerdings ist der Traum nicht – entgegen anderen Formen des Feedbacks – einforderbar oder abwendbar: Alleine der Wunsch nach einem Feedback wird noch keinen entsprechenden Traum hervorrufen; auch kann die fehlende Bereitschaft, Feedback zu erhalten, den Traum nicht verhindern.

Feedback, das relativ gleichzeitig von verschiedenen Feedbackgebern abgerufen wird, bezeichnet man als 360°-Feedback.²³ Seine Intention ist, aus der multiperspektivischen Sicht und der Rückmeldung mehrerer Quellen (z.B. bei schulischer Evaluation: Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleitung, Schulaufsicht, weitere pädagogisches und nicht-pädagogische Mitarbeiter) ein möglichst umfassendes Gesamtbild zu formen (vgl. Scherm & Sarges 2002).

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fokus auf das Individualfeedback gelegt, das auf gleicher Ebene (Studierende untereinander) gegeben wird. Landwehr (2003) bezeichnet es als „zentrales Instrument für individuelle, praxisbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse“ (Landwehr 2008, S. 5). Als Ziel formuliert Landwehr:

„Das Individualfeedback will erfahrungs- und praxisbezogene Lernprozesse anregen und unterstützen, um eine Optimierung des Handelns zu ermöglichen – sowohl bezüglich Effektivität (gesetzte Ziele) als auch bezüglich Effizienz (eingesetzte Mittel und Verfahren).

Wichtige Aspekte des Feedbackprozesses sind:

- Beschaffung von Informationen über die (erwünschten und unerwünschten) Effekte des Handelns,
- Konfrontation mit den Wahrnehmungen und Wertungen von anderen Personen,
- Konfrontation mit den Handlungserwartungen der Betroffenen,
- Aufdecken von ‚blinden Flecken‘ in der Eigenwahrnehmung und in der Selbstanalyse des eigenen Handelns.“ (ebd., S. 9)

Damit zielt Individualfeedback weniger auf strukturelle Veränderungen (wie beispielsweise Feedback auf institutioneller Ebene), sondern auf Handlungsoptimierung des Individuums, die bereits im Zusammenhang mit der Aktionsforschung (siehe Kap. 2.2) angesprochen wurde.

Individualfeedback ist in drei Varianten denkbar: schriftliche, mündliche und nonverbale Rückmeldungen, die wiederum in verschiedenen Methoden zur Anwendung kommen (vgl. Bastian, Combe & Langer 2007; Fengler 2009).

2.3.3 Varianten von Feedback

Feedback ist somit an bestimmte mediale Übermittler der Rückmeldung gebunden. Es kann in schriftlicher Form vorliegen, das Medium gesprochener Sprache nutzen oder

²³ Die Bezeichnung wird in erster Linie im betriebswirtschaftlichen Zusammenhang verwendet und meint die Einschätzung der Kompetenzen und Leistungen von Führungskräften aus unterschiedlichen Perspektiven; im Kontext Schule ist sie bisher selten gebräuchlich (jedoch z.B. bei Landwehr 2008).

nonverbale Signale übermitteln. Andere Varianten (z.B. Tonsignale²⁴ oder Videomit-schnitte, in denen Feedback gegeben wird) stellen eine Mischform der genannten medialen Übermittler dar, da sie die Kanäle Sprache, Schrift und nonverbale Signale in unterschiedlicher Intensität verwenden.²⁵

2.3.3.1 Schriftliches Feedback

Es existiert inzwischen eine Vielzahl von Handreichungen, die Schulen dabei unterstüt-zen sollen, ihre Qualität zu evaluieren und zu steigern (z.B. ISB 2002; Landwehr 2008; Strahm 2008). Auch webbasierte Angebote, die Reflexions- und Feedbackinstrumente für Lehrkräfte und zur Schulevaluation bereitstellen, sind verfügbar.²⁶

Dabei werden Beobachtungs- und Fragebögen angeboten, die beispielsweise eine kol-legiale Hospitation strukturieren bzw. ein umfassendes Feedback ermöglichen sollen. Teilweise handelt es sich um komplexere Arrangements, die statistisch ausgewertet werden müssen und weniger dem Individualfeedback dienen.

Neben diesen oftmals aufwendigen Verfahren existieren andere Methoden schriftlichen Feedbacks, die sich auch in Gruppen einsetzen lassen und auf eine individuelle Rück-meldung abzielen. Hierzu zählen beispielsweise One-Minute-Paper (vgl. Wildt 1996, S. 48) und die Tagesauswertung (vgl. Fengler 2009, S. 121). Diese Methoden schriftli-chen Feedbacks werden in der Regel mit mündlichen Rückmeldungen gekoppelt, um schriftliche Kommentare zu erläutern und Missverständnisse auszuräumen (vgl. Wildt 1996, S. 47). Außerdem existieren Entwicklungsinstrumente, die in erster Linie der Reflexion dienen, wie z.B. das Lerntagebuch (vgl. Bastian, Combe & Langer 2007, S. 128).

²⁴ Aus den Erläuterungen zur Klärung des Feedbackbegriffs ergibt sich, dass Feedback sowohl im Zusammenhang mit technischen als auch sozialen Abläufen gegeben wird. Stellenweise ist diese Grenze nicht klar zu ziehen: Die rote Linie unter einem Wort eines computergestützten Textverarbeitungsprogramms gibt dem Schreiber die Rückmeldung, dass das Wort falsch geschrieben ist; ein Tonsignal in einem Computerprogramm weist auf eine fehlerhafte Eingabe hin. In beiden Fällen ist sowohl ein technischer als auch – zumindest ansatzweise – ein sozialer Bezug erkennbar.

²⁵ Siehe hierzu auch die Ausführungen zur Social Presence Theory im Kap. 2.1.3.2.

²⁶ z.B. <https://www.iqesonline.net> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)

2.3.3.2 Mündliches Feedback

Im Grunde enthält nahezu jedes Gespräch verbale Rückmeldungen (z.B. in Form einer Bestätigung: „Ich bin deiner Meinung.“). Äußerungen, die mit dem Zweck der aktiven Feedbacks gegeben werden, sind jedoch von diesen Gesprächen abzugrenzen. Mündliches Feedback findet häufig unter vier Augen statt (z.B. Mitarbeitergespräch, Elterngespräch). Rückmeldungen in Gruppen bieten aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmer erweiterte Möglichkeiten zur Selbsterkenntnis (vgl. Luft 1986). Wildt (1996) gibt zu bedenken, dass Feedback-Gespräche nur in einer angemessenen Gruppengröße möglich sind. Bei einer Gruppe von über 15 Personen „nimmt häufig die Diskrepanz zwischen den Äußerungen einer kleinen Zahl von Diskutanten und einer schweigenden Mehrheit zu“ (Wildt 1996, S. 46). Methoden für mündliches Feedback sind beispielsweise Fish Bowl (vgl. Fengler 2009, S. 93) und Blitzlicht (vgl. Bastian, Combe & Langer 2007, S. 133).

2.3.3.3 Nonverbales Feedback

Verbale Rückmeldungen gehen häufig mit nonverbalem Feedback einher, da verbale Kommunikation auf mehreren Kanälen abläuft (siehe Kap. 2.1.4). Jedoch kann non-verbales Feedback auch ohne verbale Anteile gegeben werden: „Aufschlussreich können Mimik, Körperhaltung und Blickrichtung von Hörerinnen und Hörern sein [...]. Alarmierende Anzeichen für Kommunikationsstörungen [in Gruppen; Anm. des Verf.] sind immer Seitengespräche“ (Wildt 1996, S. 44). Die Interpretation solcher nonverbaler Zeichen ist jedoch problematisch, da sie in der Regel auf subjektiven Einschätzungen des Feedbacknehmers beruhen, zumal das Feedback nicht beabsichtigt sein muss oder sogar unbewusst ablaufen kann (z.B. Gähnen). Andere nonverbale Zeichen (z.B. Kopfschütteln) sind innerhalb eines Kulturkreises mit relativ eindeutigen Botschaften verbunden und lassen daher wenig Interpretationsspielraum zu. Häufig stehen sie stellvertretend für verbale Rückmeldungen (z.B. Finger auf den Mund als Zeichen für „Ich möchte, dass es leiser wird.“).

2.3.3.4 Feedback durch Instrumente

Es kann sinnvoll sein, mit Hilfe von Instrumenten bestimmte Haltungen, Handlungen oder Reaktionen des Feedbacknehmers zu registrieren und für alle sichtbar zu dokumentieren (vgl. Fengler 2009, S. 110). Damit unterscheiden sie sich von schriftlichen

Feedbackmethoden, die in der Regel nicht unmittelbar einer größeren Gruppe zugänglich gemacht werden können. Diese Instrumente dienen wiederum als Grundlage und Anlass für ein Feedbackgespräch. Beispiele hierfür sind das Soziogramm (vgl. ebd., S. 111) und die Zielscheibe (vgl. Baer 1994, S. 50).

Auch Videoaufnahmen des eigenen Verhaltens können dem Feedback durch Instrumente zugeordnet werden. „Das reine Abspielen des Films, der auch ohne Kommentar für sich spricht, ist inzwischen auf vielen Gebieten als wirksames Feedback entdeckt worden“ (Fengler 2009, S. 113). Dabei kann der Videofilm als alleiniger Feedbackgeber für den Betrachter dienen. Die Videoaufnahme kann in der Gruppe als Impuls für den gemeinsamen Erfahrungsaustausch genutzt werden, der ein Feedbackgespräch der Gruppe einleitet oder begleitet (vgl. Trautmann & Sacher 2010).

2.3.4 Feedback geben, wahrnehmen und erhalten

Die Bedeutung von Feedback für (Selbst-)Erkenntnisprozesse wurde auch in der Erläuterung des Johari-Fensters (siehe Kap. 2.2.4) deutlich. Dabei gehen Luft & Ingham (vgl. Luft 1961) von Prozessen in Personengruppen aus; damit sind am Feedback in der Regel mindestens ein Feedback-Geber und ein Feedback-Nehmer beteiligt. Kurz gesagt: Feedback kann nur gegeben werden, wenn jemand es annimmt (vgl. Buhren 2011, S. 10).

„When I ask for and receive feedback, I decrease my BLIND area and increase my OPEN area. By decreasing my BLIND area, I have more of my truth – more of me – available to me. By increasing my OPEN area, I create more commonality between us [...] When you give me feedback, you give me information about you in how you frame the feedback and what in my behavior has stimulated a reaction in you.“ (Luft 1961, Hervorhebungen im Original)

Es kann jedoch angenommen werden, dass auch diejenigen, die Feedbackprozesse lediglich begleiten, von ihrer Wahrnehmung indirekt beeinflusst werden, auch wenn sie sich nicht direkt verbal am Feedback beteiligen. In der Literatur wird dieser Effekt zwar nicht explizit thematisiert. Die Art und der Inhalt des Austauschs zwischen Geber und Nehmer prägen jedoch nicht nur deren Kommunikation, sondern vermutlich auch die der Teilnehmer. Dies hätte Auswirkungen auf deren Reaktionen, Einstellungen und Äußerungen. Die Teilnehmer könnten das Feedback auf die eigene Person übertragen, auch wenn das Feedback gar nicht an sie gerichtet war. Schließlich können die Teilnehmer aus der Rückmeldung Konsequenzen ziehen, die Einfluss auf ihr zukünftiges Handeln haben.

Das Schaubild verdeutlicht, dass sich Feedbackprozesse schon in kleinen Gruppen (hier: vier Teilnehmer) sehr komplex gestalten können:

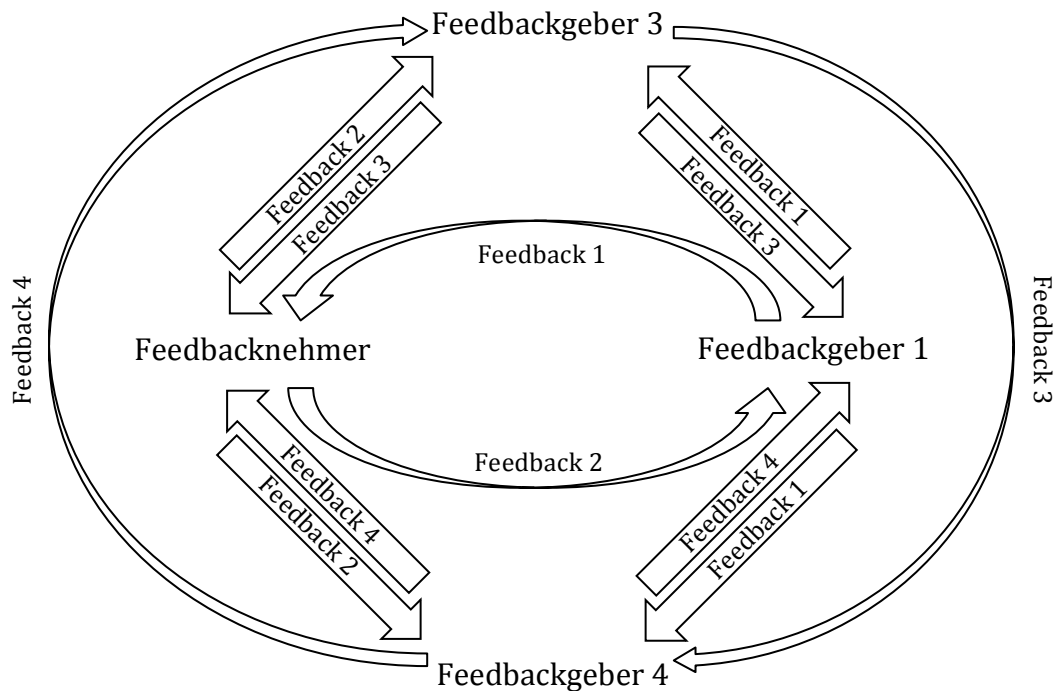


Abb. 8: Feedback in einer Gruppe von Personen

Der Feedbacknehmer (FBN) erhält nach einer Unterrichtsstunde, die er gehalten hat, in der anschließenden Feedbackphase eine Rückmeldung. Feedbackgeber 1 (FBG 1) äußert sich mit einer mündlichen Stellungnahme zu einer bestimmten Verhaltensweise des FBN in der Unterrichtsstunde (Feedback 1); gleichzeitig signalisiert der FBN, wie Feedback 1 bei ihm ankommt (Feedback 2: z.B. durch verschränkte Arme und eine Abwehrhaltung). Feedback 2 wird möglicherweise auch von FBG 1, 3 und 4 wahrgenommen. FBG 3 macht durch sein Feedback 3 (z.B. zustimmendes Kopfnicken) deutlich, dass er die Auffassung von FBG 1 teilt, während FBG 4 durch einen zweifelnden Gesichtsausdruck (z.B. zusammengezogene Augenbrauen) signalisiert, dass er anderer Meinung ist als FBG 1 und 3. Dies nehmen eventuell FBG 1 und 3 sowie der FBN wahr. FBG 1 reagiert möglicherweise darauf, indem er seine kritischen Worte abschwächt.

Möglicherweise wird das Feedback von FBG 4 (zusammengezogene Augenbrauen) von den anderen Gruppenmitgliedern aber unterschiedlich interpretiert. FBG 4 könnte beispielsweise Kopfschmerzen haben; diese könnten die beschriebene Reaktion bei ihm hervorrufen, vielleicht sogar, ohne dass er sich dessen bewusst ist.

Entscheidend ist, dass FBG 3 und 4 die mündliche Rückmeldung von FBG 1 wahrnehmen und Feedback 1 in ihnen auch Reaktionen hervorruft, obwohl es nicht an sie gerichtet ist. Diese Reaktionen (z.B. durch Mimik, Gestik) können regulierend auf FBG 1 wirken. Sie können aber auch Selbstreflexionsprozesse in Gang setzen, die Lernen im Sinne Kolbs (siehe Kap. 2.2.1) begünstigen und letztendlich zur Professionalisierung beitragen können (z.B. Sehe ich das ebenso wie FBG 1? Trifft die Kritik auch auf mich zu? Welche Handlungsalternativen gäbe es in dieser Situation für mich?).

Die Reaktionen der jeweiligen Feedbackempfänger sind jedoch ebenso ungewiss wie die Wirkung des Feedbacks auf deren zukünftiges Handeln (vgl. Fengler 2009, S. 12). Ob der Feedbacknehmer aufgrund der Kritik von FBG 1 sein Verhalten als Lehrkraft in der kritisierten Situation zukünftig ändern wird oder das Feedback ihn sogar in seiner Haltung bestärkt, ist schwer vorherzusagen. Ob FBG 1 aufgrund der Reaktion von FBG 4 seine Kritik abschwächen wird, ist ebenso unvorhersehbar. Die Möglichkeit zu haben, reflektiert und gleichzeitig selbstbestimmt zu handeln, zeichnet schließlich das menschliche Wesen aus (vgl. Spitzer 2003).

Es ist damit offensichtlich, dass sich das Feedback unter Menschen deutlich von einfachen Regelungsprozessen bei Maschinen, die gewöhnlich normiert sowie innerhalb bestimmter und vorhersagbarer Toleranzen ablaufen, unterscheidet.

In dem Schaubild wird außerdem mehr oder weniger vorausgesetzt, dass das vom FBG jeweils gesendete Feedback beim FBN entsprechend ankommt. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass in zwischenmenschlichen Kommunikationsprozessen diese Vorgänge des Sendens und Empfangens von Mitteilungen nicht unbedingt deckungsgleich sind bzw. schon unsicher ist, ob das gegebene Feedback beim FBN *überhaupt* ankommt (vgl. Miller 2009). Es erscheint daher geboten, Kommunikation als Grundlage des Feedbacks genauer zu erläutern, um die Bedingungen des Sendens und Empfangens von Mitteilungen zu verdeutlichen.

2.3.5 Kommunikation – Grundlage des Feedback

Zur Schwierigkeit Reflexionsprozesse in die richtigen Worte zu fassen, stellen Law, Mandl & Henninger fest: „The odd relationship between reflection and language remains as a recalcitrant issue to be dealt with“ (Law, Mandl & Henninger 1998, S. 21). Auch das Verhältnis von Feedback und Sprache unterliegt diesem hartnäckigen Pro-

blem und ist daher mit bestimmten Schwierigkeiten und Ansprüchen verbunden. Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass dieser Aspekt für mündliche Kommunikation allgemein und nicht nur für sprachliche Äußerungen gilt. Zum einen ist damit gemeint, dass mündliche Kommunikation verschiedene verbale und nonverbale Elemente enthält, die bereits dargestellt wurden. Zweitens beinhaltet mündliche Kommunikation mehrere Dimensionen, die über die inhaltliche Ebene sprachlicher Äußerungen weit hinausgehen. In dem bekannten Modell der ‚Vier Seiten einer Nachricht‘ (vgl. Schulz von Thun 2011) wird deutlich, dass sowohl auf Seiten des Senders als auch auf Seiten des Empfängers vier Aspekte eine Nachricht dahingehend beeinflussen, wie sie gesendet und empfangen wird:

1. Sachinhalt (Welche Information wird gegeben bzw. aufgenommen?)
2. Selbstoffenbarung (Was gibt der Sender über sich selbst kund?)
3. Beziehung (Was hält der Sender vom Empfänger? Wie stehen sie zueinander?)
4. Appell (Welche Wünsche und Aufforderungen enthält die Botschaft?)

In diesen vier Aspekten spielen nonverbale nonvokale (z.B. Mimik), nonverbale vokale (z.B. Intonation) und verbale Elemente (z.B. Wortwahl) eine Rolle. Der Einfluss dieses Modells auf das Geben und Annehmen von Feedback liegt auf der Hand: Der Sender von Feedback muss sich darüber bewusst sein, dass ein und dieselbe Nachricht vielfältige Botschaften enthalten kann (vgl. ebd., S. 16). Er muss sich fragen, ob einer der Aspekte im Vordergrund steht und ob die beabsichtigte Feedback-Botschaft möglichst eindeutig ist und klar wird. Der Feedbacknehmer hinterfragt, welcher Aspekt besonders deutlich wahrgenommen wird und von welcher er sich besonders angesprochen fühlt (vgl. Hennig & Ehinger 2009, S. 58). Dabei misst Schulz von Thun dem Feedbacknehmer eine große Verantwortung bei: „Das, was eine Nachricht ‚anrichtet‘, richtet der Empfänger [...] teilweise selbst an“ (Schulz von Thun 2011, S. 76). Da der Empfänger in der Regel schwer vom Sender einzuschätzen ist, muss er versuchen, die tatsächliche Botschaft zu erkennen. Diese Fähigkeit wird unter anderem von inneren Überzeugungen (z.B. Selbstwertgefühl), Gefühlen (z.B. Wut) und Eigenschaften (z.B. Toleranz) beeinflusst.

In einem Feedback-Prozess spielen diese verschiedenen Aspekte eine Rolle: Im ersten Schritt eines Feedbacks äußert der Feedbackgeber idealerweise seine Wahrnehmung (Sachinhalt: Was habe ich wahrgenommen?), darauf folgt in einem zweiten Schritt die empfundene Wirkung (Selbstoffenbarung und Beziehung: Welche Wirkung hat das

Beobachtete auf mich gehabt?) und in einem letzten Schritt schließt ein Wunsch an (Appell: Welche Handlungsalternativen möchte ich weitergeben?).²⁷ Problematisch wird dieser Vorgang, wenn in der Rückmeldung Wahrnehmung und darüber hinausgehende Interpretation ineinander übergehen und mit Emotionen verbunden werden. Es entsteht ein „Verschmelzungsprodukt“ (Schulz von Thun 2011, S. 81), das Fehlinterpretationen begünstigt. Deshalb ist es notwendig, diese Schritte möglichst voneinander zu trennen.

Der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick bringt einen weiteren wichtigen Punkt ein: Er geht davon aus, dass Verhalten die grundlegende und bedeutende Eigenschaft hat, über kein Gegenteil zu verfügen, was zu der Feststellung führt: „Man kann sich nicht *nicht* verhalten“ (Watzlawick, Beavin & Jackson 2000, S. 51). In der Annahme, dass jedes interpersonelle Verhalten Mitteilungscharakter hat, also Kommunikation ist, folgt daraus, dass man nicht *nicht* kommunizieren kann. „Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen haben alle Mitteilungscharakter: Sie beeinflussen andere, und diese anderen können ihrerseits nicht *nicht* auf diese Kommunikation reagieren und kommunizieren damit selbst“ (ebd.). Versteht man Feedback als kommunizierte Beobachtung bzw. im weitesten Sinn als erkennbare Reaktion, die einen Empfänger erreicht, so kann man daraus schließen, dass man auch nicht *nicht* Feedback geben kann. Selbst der Ruf, der einer Lehrperson vorausgeht, kann schon als Feedback verstanden werden – allerdings hier weniger im Sinne einer Rückmeldung, sondern eher im Sinne einer Vorausmeldung, die auch als „Feed-forward“ (Fengler 2009, S. 12) bezeichnet wird. Folgt man dieser Argumentation, dann ist das Geben von Feedback ein nahezu permanentes kommunikatives Element, das allerdings nicht immer bewusst gesendet wird und bei dessen Empfang es zu einer Vielzahl von Interpretationen und damit auch zu Missverständnissen kommen kann: Das Gähnen eines Studenten in einer Vorlesung kann vom Dozenten beispielsweise als Feedback zu seiner Vorlesung interpretiert werden; der Student, der dieses Signal nicht bewusst gesendet hat, ist aber möglicherweise nur unausgeschlafen.

An diesem Beispiel wird wiederum der Unterschied zwischen Reflexion und Feedback deutlich: Wenn Reflexion allgemein als Prozess des Nachdenkens verstanden wird,

²⁷ Hier sind Parallelen zu der Reflexion pädagogischer Beobachtungen erkennbar, die eine ähnliche Schrittfolge vorschlagen (vgl. Argyris 1997, S. 65 ff.; Kiel et al. 2011, S. 32).

Feedback hingegen als kommunikativer Austausch zwischen Sendern und Empfängern, so ist Reflexion ohne Feedback denkbar, z.B. in Seminargruppen, in denen über die unterschiedliche Interpretation eines beobachteten Unterrichts reflektiert wird. Feedback kann jedoch nur dann gegeben werden, wenn der Empfänger (z.B. der Unterrichtende) anwesend ist.

Um das Potenzial von Feedback zu nutzen, empfiehlt es sich, dabei bestimmte Bedingungen zu berücksichtigen, damit Kommunikation zwischen den Partnern gelingt und sich der Feedbackprozess konstruktiv gestaltet. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf verbale und nonverbale Anteile mündlicher Kommunikation, wenngleich einzelne Aspekte auch Gültigkeit für die schriftliche Kommunikation besitzen.

2.3.6 Anforderungen an konstruktives Feedback

Konstruktives Feedback hat das Ziel zu unterstützen und bietet konkrete Informationen, die genutzt werden können. Dabei geht es nicht darum, ob ein Verhalten objektiv richtig ist, sondern wie es subjektiv auf den Feedbackgeber wirkt (vgl. Maywald 2004, S. 127). Feedback muss auch nicht grundsätzlich positiv, sondern angemessen sein; es sollte dabei die Förderung der individuellen Entwicklung und die Stärkung der Persönlichkeit beabsichtigen (vgl. Buhren 2011, S. 69)²⁸.

„Eine wesentliche Gelingensbedingung ist die Haltung, mit der die Beteiligten an ein Feedback herangehen“ (Strahm 2008, S. 55). Das Ziel ist Unterstützung anzubieten, um z.B. Verhalten beizubehalten, zu verändern oder weiterzuentwickeln (vgl. London 2003, S. 15). Diese Ausgangshaltung ist kaum zu trainieren und setzt echtes und ernsthaftes Interesse am Gegenüber voraus. Für den Feedbacknehmer kommt die Offenheit für eine Außensicht sowie die Bereitschaft zur Veränderung hinzu. Entscheidend für die Akzeptanz von Feedback ist, dass es von einer glaubwürdigen und verlässlichen Quelle stammt (vgl. ebd., S. 16).

Ein vertrauliches Verhältnis zwischen Feedbackgeber und -nehmer ist daher eine der Grundbedingungen. Dies setzt die Kenntnis und Beachtung einiger Regeln voraus. Da

²⁸ Erwähnenswert ist an dieser Stelle das Paradoxon von Lob und Tadel. Es besagt, dass positives Feedback, das vom Empfänger als Lob interpretiert wird, bei sehr einfachen Aufgaben das Selbstwertgefühl des Empfängers senken kann und damit wie ein Tadel wirken kann, da es eine geringe Erwartungshaltung des Feedbackgebers impliziert (vgl. Rheinberg 2001).

Feedback als kommunizierte Beobachtung verstanden werden kann (vgl. Fengler 2009, S. 16), lassen sich die oben beschriebenen Dimensionen der Kommunikation in ähnlicher Weise auf Sender und Empfänger von Feedback anwenden; die Absicht des Feedbackgebers und die Wirkung auf den Feedbacknehmer sind dabei aber häufig unterschiedlich. Es erscheint daher notwendig, für diese Personen jeweils eigene Regeln aufzustellen (vgl. Buhren 2011; Doppler & Lauterburg 2008; London 2003; Strahm 2008). Feedback erfüllt schließlich nur dann seinen Zweck, wenn die Kommunikation zwischen Sender und Empfänger erfolgreich ist.

Feedback-Regeln für den Sender:

- *Feedback soll beschreiben, nicht bewerten.*
Rückmeldungen beruhen auf persönlichen Wahrnehmungen. Der Sachinhalt steht damit im Vordergrund. Emotionale Wirkungen sind vom Sachinhalt möglichst zu trennen.
- *Feedback soll klar, leicht verständlich und konkret sein.*
Die Aussage des Feedbackgebers erreicht den Empfänger nur, wenn sie eindeutig ist und dem Sprach- und Verständnisniveau des Empfängers entspricht. Außerdem sollte Feedback so konkret sein, dass es der Empfänger nachvollziehen kann. Zu viele Informationen auf einmal erschweren die Annahme; Erklärungen und Beispiele erleichtern sie.
- *Feedback soll sich auf die eigene Wahrnehmung beziehen („Ich denke...“, „Ich sehe Dich als...“) und nicht als Feststellung formuliert sein („Du bist...“).*
Damit wird deutlich gemacht, dass die Wahrnehmung entsprechend der ersten Regel an Beobachtungen belegt werden kann; dennoch kann sie subjektive, interpretative Elemente enthalten. Dies wird in einer persönlichen Formulierung deutlich: Der Feedbackgeber spricht den Empfänger direkt an und verwendet „ich“ und nicht „man“.
- *Feedback soll eine Anregung geben.*
Der Appell-Anteil eines Feedbacks kann vom Empfänger eher angenommen werden, wenn das Feedback nicht als Aufforderung, sondern als Anregung formuliert wird. ‚Annehmen‘ ist in diesem Zusammenhang deshalb nicht gleichbedeutend mit ‚befolgen‘.
- *Feedback soll sich auf veränderbares Verhalten bzw. veränderbare Fähigkeiten beziehen und nicht auf Persönlichkeitsaspekte.*

Feedback, das sich auf veränderbares Verhalten bezieht, enthält neben der Sachinformation häufig einen Appell, der als Anregung zu einer Verhaltensänderung gemeint ist. Wird mit dem Appell aber eine nicht veränderbare Eigenschaft angesprochen, verfehlt er seinen Zweck.

- *Feedback soll zeitnah erfolgen.*

Obwohl ein gewisser zeitlicher Abstand durchaus förderlich sein kann, um Feedback leichter annehmen zu können, sollte er dennoch nicht zu groß sein, damit eine Verknüpfung zwischen Ereignis und Rückmeldung gelingt.

- *Feedback kann persönliche Voraussetzungen des Feedbacknehmers mit berücksichtigen.*

Die Rückmeldung muss sich nicht ausschließlich an dem orientieren, was in einer Situation direkt beobachtbar ist. Haltungen des Feedbacknehmers (z.B. Anstrengungsbereitschaft, Fähigkeit, Erfahrung) können in das Feedback einbezogen werden.

- *Feedback ist vertraulich.*

Das, was im Feedbackgespräch besprochen wurde, baut auf gegenseitigem Vertrauen auf. Daher bleiben die Inhalte vertraulich und werden nicht nach außen weitergetragen.

Feedback-Regeln für den Empfänger:

- *Offenheit für Feedback und bereitwilliges Zuhören erleichtern das Geben von Feedback.*

Die Bereitschaft Feedback anzunehmen, ist eine notwendige Grundvoraussetzung. Günstig wirkt sich aus, wenn der Feedbacknehmer den -geber für kompetent hält.

- *Zunächst kann Feedback aufgenommen werden, ohne Rückmeldung zu geben.*

Eine unmittelbare verbale Reaktion auf Feedback ist nicht nötig und in vielen Fällen auch nicht sinnvoll. Günstiger ist es oft, wenn der Feedback-Nehmer nach einer Reflexionsphase auf das Feedback eingeht und gegebenenfalls Stellung bezieht.

- *Es ist nicht nötig, sich zu rechtfertigen.*

Da Feedback als Angebot und nicht als Anordnung verstanden wird, ist eine Rechtfertigung nicht notwendig. Es steht dem Feedbacknehmer frei, aus dem der Rückmeldung Konsequenzen zu ziehen oder nicht.

In 2.3.4 wurde verdeutlicht, dass nicht nur Feedbackgeber und Feedbacknehmer an Feedbackprozessen beteiligt sind, die in Gruppen ablaufen. Auch scheinbar Unbeteiligte können mehr oder weniger beabsichtigt Feedback geben; gegebenenfalls wird ihr Verhalten von anderen als Feedback interpretiert. Daher erscheint es notwendig, dass auch für diese Personen Regeln formuliert werden.

Feedback-Regeln für anwesende Personen:

- *Verhalten, das Geben und Annehmen von Feedback erschwert, sollte vermieden werden.*

Damit sind beispielsweise Nebengespräche und andere Störungen gemeint.

- *Die Teilnahme an Feedback-Prozessen sollte aufmerksam erfolgen.*

Um eine umfassende Rückmeldung vieler Gruppenmitglieder zu gewährleisten, ist es notwendig, dass sich möglichst viele Teilnehmer in den Prozess einbringen. Dabei kann das Bemühen um die Übertragung des Feedbacks auf die eigene Situation dazu beitragen, die Aufmerksamkeit zu erhöhen.

- *Eigene Signale der Körpersprache sollten möglichst bewusst wahrgenommen werden, um Fehlinterpretationen anderer vorzubeugen.*

Wie erwähnt, führen Signale der Körpersprache mitunter zu Interpretationen bei denjenigen, die diese Signale wahrnehmen. Dessen sollten sich die Gruppenmitglieder bewusst sein, um gegebenenfalls klärend entgegenzusteuern.

Es ist jedoch nicht in jedem Fall möglich, diese Regeln bedingungslos einzuhalten (vgl. Strahm 2008, S. 56). Die genannten Feedbackregeln sind daher eher als Richtlinien oder als Hilfen und nicht als strikte Dogmen zu verstehen. So enthält Feedback als kommunizierte Beobachtung situative und subjektive Elemente, die den Prozess maßgeblich beeinflussen. Die erste Regel „Feedback soll beschreiben, nicht bewerten“ muss daher differenzierter betrachtet werden. Buhren (2011) sieht eine besondere Schwierigkeit für Lehrkräfte, die „aufgrund ihrer beruflichen Sozialisation dazu [neigen], sehr schnell Bewertungen vorzunehmen statt zu beobachten und zu beschreiben“ (Buhren 2011, S. 70). Er plädiert daher dafür, sich den Unterschied zwischen Beschreibung und Bewertung bewusst zu machen. Doppler & Lauterburg (2008) stellen fest:

„Wer Rückmeldungen gibt, beschreibt seine Wahrnehmungen und Beobachtungen – also das, was ihm am anderen aufgefallen ist. Und er beschreibt, was das in ihm selbst auslöst: Gefühle, Empfindungen, Fragen, Überlegungen. Er fällt keine Werturteile, er macht keine Vorwürfe, er moralisiert nicht.“ (Doppler & Lauterburg 2008, S. 310)

Allerdings erscheint es nahezu unvermeidlich, dass pädagogische Unterrichtsbeobachtungen mit einer Bewertung der Situation durch den Beobachter einhergehen. Hier gilt es, genau zu differenzieren, was damit gemeint ist, ein Werturteil zu fällen: Bewertungen einer Situation prägen den pädagogischen Beobachtungsprozess, so bald er über objektiv nachprüfbare Beobachtungen hinausgeht. Alleine die subjektive Auswahl bestimmter Beobachtungsdetails verdeutlicht die variable Bewertung: Welches Detail ist es wert, gesehen zu werden? Es bleibt dahingestellt, ob man hierbei schon von einem Werturteil sprechen kann. Eine beobachtete Unterrichtssituation zu reflektieren, setzt eine persönliche Auseinandersetzung mit der Situation voraus, in die Erlebnisse, Erfahrungen und Wertmaßstäbe mit einfließen. Diese sind als Werturteile möglicherweise Bestandteil des Feedbacks. Entscheidend ist: Sie bewerten nicht die Person des Feedbacknehmers, sondern die Situation, die anhand klarer Kriterien beobachtet wurde. Feedbackgeber und -nehmer sind sich außerdem über die Subjektivität des Feedbacks im Klaren.

Es wird deutlich, dass Feedback zwar einen beschreibenden, aber auch einen subjektiven und emotionalen Anteil hat, ohne dabei eine Wertung am Gegenüber vornehmen zu wollen. Eine persönliche Wertung ist dabei durchaus möglich, aufgrund selbstreflexiver Prozesse sogar manchmal unvermeidlich (z.B. „Das Verhalten wirkte auf mich unnatürlich.“); diese muss aber nicht kommuniziert werden.

Landwehr sieht hier ein Problem bei Feedback in hierarchischen Beziehungen und grenzt es ab von Feedback, das im Sinne einer Beratung mit dem Ziel der Weiterentwicklung gegeben wird:

„Feedbacks funktionieren vor allem in Beziehungen, in denen dem Feedback-Empfänger die Freiheit der Handlungsgestaltung zugestanden wird. Rückmeldungen, die dem Prinzip der doppelten Subjektivität nicht angemessen Rechnung tragen (z.B. in hierarchischen Beziehungen) sind nicht unproblematisch. Es empfiehlt sich, solche Prozesse auch begrifflich von Feedback abzugrenzen.“
(Landwehr 2008, S. 10)

Wesentlich ist hier zweierlei: Zum einen ist die „Freiheit der Handlungsgestaltung“ hervorzuheben; sie meint, dass der Feedbackgeber seine Rückmeldung als Angebot formuliert. Welche Konsequenzen der Feedbacknehmer daraus zieht, bleibt ihm überlassen. Dies ist eine Bedingung, die in hierarchischen Beziehungen oftmals problematisch sein dürfte, da Zielvereinbarungen und Überprüfungen nicht nur der persönlichen Entwicklung dienen (vgl. Buhren & Rolff 2002). Zweitens ist das „Prinzip der doppelten Subjektivität“ besonders zu beachten: Sowohl Feedbackgeber als auch -empfänger

haben ihre individuelle Sicht der Situation; in Gruppen von Feedbackgebern sind diese Sichtweisen mitunter vielfältig, eventuell sogar widersprüchlich. Subjektivität ist also ein immanenter Bestandteil von Feedback (vgl. Doppler & Lauterburg 2008, S. 307).

Insgesamt ist es unerlässlich, dass der Feedbacknehmer die Rückmeldung nicht als Bedrohung, Herabsetzung oder Bloßstellung empfindet. Destruktives Feedback hätte negative Folgen: Atwater & Waldman (2008) fanden in mehreren Studien heraus, dass Feedbackempfänger, die destruktives Feedback erhalten hatten, mit Ärger, Traurigkeit und Entmutigung reagierten (Atwater & Waldman 2008, S. 14 f.). Baron (1988) berichtet zudem, dass die Empfänger destruktiven Feedbacks zukünftig Unstimmigkeiten mit dem Feedbackgeber eher mit Widerstand und Vermeidungsverhalten begegnen würden als mit Zusammenarbeit und Kompromissbereitschaft (vgl. Baron 1988, S. 206). Konstruktives Feedback hat dagegen positive Auswirkungen: Forschungsbefunde haben gezeigt, dass Personen, die förderliches Feedback erhalten haben, bessere Ergebnisse in ihren Arbeitsleistungen erbringen und eine größere Zufriedenheit in ihrer Arbeit zeigen als Kollegen, die kein Feedback erhalten haben (vgl. Brett & Atwater 2001).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Feedback ist konstruktiv, wenn es konkrete Informationen enthält, die umsetzbar sind. Dabei ist es nicht notwendig, dass Feedback grundsätzlich positiv ist; der Einstieg mit positivem Feedback erleichtert aber die Annahme.

Feedback scheint besonders dann förderliche Auswirkungen zu haben, wenn es sich nicht um eine einmalige, sondern eine wiederkehrende, entwicklungsbegleitende Maßnahme über einen längeren Zeitraum handelt, die sich nicht auf eine Momentaufnahme, sondern eine Prozessbeobachtung stützt. Hilfreich kann es sein, wenn unterstützende Maßnahmen angeboten werden, die in den Entwicklungsphasen zwischen den Feedbackgesprächen die gegebenen Anregungen konkret begleiten. Bei Unterrichtshospitationen ist diese Begleitung möglich, auch wenn im Vorfeld organisatorische Fragen geklärt werden müssen (z.B. Bildung der Teams, Häufigkeit der Treffen, Umfang der Zusammenarbeit, zeitlicher Bedarf).

Schließlich stellt sich die Frage nach dem optimalen Zeitpunkt für Feedback. Kulik & Kulik (1988) fanden in einer Metaanalyse von 53 Studien heraus, dass sofortiges Feedback effektiver ist als verzögertes (vgl. Kulik & Kulik 1988). Zwar bezogen sich die

Ergebnisse auf Untersuchungen mit Schülern; auch bleibt unscharf, welche Zeitspanne unter sofortigem bzw. verzögertem Feedback genau zu verstehen ist. Dennoch erscheint es einleuchtend, dass zwischen dem Ereignis, zu dem eine Rückmeldung gegeben werden soll und dem Feedback nicht zu viel Zeit liegen sollte.²⁹

2.3.7 Feedback als Bestandteil kollegialer Unterrichtshospitation

Unterrichtsbesuche von Kollegen werden in der Literatur auch als Tandems (Enns, 2006), Lernpartnerschaften (Achermann et al. 2000) oder kollegiale Hospitation (Helmke 2009; Schaedler & Skorsetz 2008) bezeichnet.³⁰ Diese Form der Teilhabe am Unterricht war bis weit in die 1990er Jahre in Deutschland eher selten (vgl. Keuffer 2010, S. 187). Inzwischen ist die Unterrichtshospitation eine Methode, um die interne Evaluation an Schulen zu unterstützen (vgl. STMUK Bayern 2010). Jedoch gaben in einer repräsentativen Lehrerbefragung des Instituts für Schulentwicklungsforschung im Jahr 2006 nur acht Prozent der Lehrkräfte an, regelmäßige Unterrichtshospitationen zu praktizieren; mehr als die Hälfte hatte bisher noch keine Erfahrungen damit (vgl. Kanders & Rösner 2006, S. 34).

Unterrichtshospitationen basieren auf unterschiedlichen Settings, sind aber ähnlich aufgebaut:

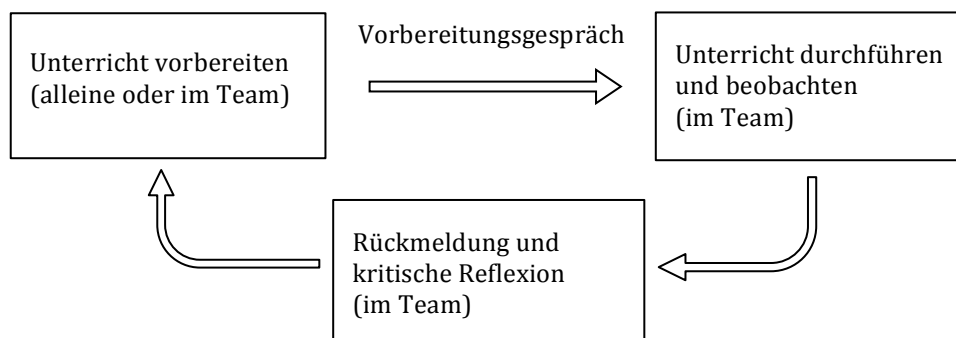


Abb. 9: Grundelemente einer kollegialen Hospitation

²⁹ Auch hier könnte der Einsatz von videografiertem Material eine Brücke schlagen: Durch die Wiederholbarkeit des Ereignisses auf Video könnte eine Zeitspanne überbrückt werden. Das Feedback könnte auch auf Ereignisse gegeben werden, die zeitlich zurückliegen.

³⁰ Bei Tandems und Lernpartnerschaften handelt es sich in der Regel um ein Team aus zwei Lehrkräften, bei kollegialen Hospitationen um kleinere Gruppen aus Lehrerkollegen. In der englischsprachigen Literatur wird meist von „peer observation“ (vgl. Cosh 1999) oder – bei Lehrertandems – von „pair mentoring“ (vgl. ebd.) gesprochen.

(vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich 2007, S. 5)

Die Lehrkraft bereitet zunächst ihren Unterricht vor; dies geschieht in der Regel alleine, gegebenenfalls aber auch im Team (vgl. Helmke 2009, S. 321). Darauf folgt ein Vorbereitungsgespräch, in dem die Lehrkraft Vorbehalte äußern und die beobachtende Lehrkraft über Besonderheiten der Klasse informieren kann. Anhand gemeinsam festgelegter Beobachtungsaufträge findet der Unterrichtsbesuch statt, der im letzten Schritt kritisch reflektiert wird und zu dem die unterrichtende Lehrkraft ein ausführliches Feedback erhält.³¹ Ähnlich wie in dem Modell der Aktionsforschung wirkt sich auch hier die Reflexion auf weitere Unterrichtsplanungen und Handlungen aus.

In einer Fallstudie für das NISS (Netzwerk innovativer Schulen der Schweiz) zum Nutzen von Reflexion und Feedback auf individueller Ebene wurde die Effektivität der Arbeit von Lehrertandems erforscht. Enns et al. (2006) kamen dabei zu dem Ergebnis, dass die Wirkungen von der Förderung der Unterrichtskompetenz über die Weiterentwicklung der Persönlichkeit bis hin zur Verbesserung der Gesundheit und Arbeitszufriedenheit reichen.

Als Auswirkungen auf das Individuum werden genannt (vgl. Enns et al. 2006, S. 95 ff.):

- Stärkung der Lehrperson durch Gewinn an Sicherheit; Relativierung der eigenen Stärken und Schwächen durch realistische Einschätzung des Könnens anderer
- Förderung der Teamarbeit
- Entwicklung einer reflexiven Berufspraxis durch Steigerung der Reflexionsfähigkeit; forschende Haltung im Unterricht
- Zunahme von Offenheit (z.B. für bestimmte Themen) und Sensibilität (z.B. verbesserte Wahrnehmung der Probleme anderer)
- gesteigerte Befähigung, die Unterrichtspraxis zu verändern
- verbesserte Gesundheit und Arbeitszufriedenheit durch die Möglichkeit der Zusammenarbeit, den Abbau von Stressfaktoren, das Gefühl der Selbstwirksamkeit, Anerkennung durch Kollegen und den Eindruck persönlicher Weiterentwicklung zu mehr Professionalität

Als Auswirkung der Tandem-Maßnahme auf die Schule werden genannt (vgl. ebd.):

³¹ Hilfreiche Hinweise finden sich hierzu auch in Emmingers Gastgeber-Modell (Emminger 2009).

- Veränderungen im Schulklima durch Intensivierung der Zusammenarbeit im Team
- Einbringen von individuellem Fachwissen und Erfahrungen im Schulbetrieb und Engagement in Steuergruppen zur Förderung der Schulentwicklung
- Identifikation mit der Schule und Steigerung des Verantwortungsgefühls

Zwar sind diese Ergebnisse nicht unmittelbar auf andere Schulen übertragbar, da eine Reihe von Faktoren das Ergebnis beeinflusst (z.B. Schultyp, Lage und Größe der Schule, personelle und finanzielle Ausstattung, Grad der Autonomie, Zusammensetzung des Kollegiums, Dauer der Maßnahme). Eine grundsätzliche Aussage kann aber festgehalten werden: Kollegiale Hospitation eröffnet Möglichkeiten, eingefahrene Strukturen und Handlungsmuster gemeinsam zu überdenken sowie Unterricht und Schule weiterzuentwickeln.

Horster & Rolff (2001) sehen in der kollegialen Hospitation allgemein einen Bestandteil zur Schulentwicklung, der auf der Ebene des einzelnen Lehrers ansetzt und zur Evaluation und Verbesserung des Unterrichts beiträgt. Dabei ist es nicht notwendig, dass sich die Hospitationsgruppen ausschließlich aus Lehrkräften gleicher Fächerverbindungen zusammenfinden, da auch fachübergreifende Inhalte relevant sind. Dies kann beispielsweise die Praktikabilität von Leitlinien betreffen, die im Rahmen einer Arbeit am Schulprofil entstanden sind (vgl. Horster & Rolff 2001, S. 162 f.).

2.3.8 Feedback in der Lehrerbildung

Es wurde gezeigt, dass die Beobachtung des Unterrichts anderer Lehrpersonen gewinnbringend sein kann, um eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren (vgl. Wilkins et al. 2009, S. 80). Diese Reflexionsmöglichkeit erscheint schon deshalb notwendig, da sich Selbst- und Fremdeinschätzung der Lehrkräfte teilweise deutlich voneinander unterscheiden. Dies wurde bereits im Zusammenhang mit dem Johari-Fenster deutlich (siehe Kap. 2.2.4).

Wie groß die Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung erfahrener Lehrkräfte und der tatsächlichen Unterrichtsrealität bisweilen ist, wurde in der DESI-Studie (Helmke et al. 2008b) deutlich. Englischlehrkräfte wurden direkt nach ihrem videografierten Unterricht befragt, wie hoch sie den eigenen Sprechanteil einschätzen würden. Die Ergebnisse unterschieden sich teilweise extrem von dem tatsächlich gemessenen

Sprechanteil. Ebenso verhielt es sich bei der Einschätzung bzw. Messung der Anzahl an gestellten Fragen. Ähnliche Befunde liefern Untersuchungen in anderen Schularten, wie z.B. die VERA-Grundschulstudie, einer Videostudie mit 51 Grundschulklassen. Deren Ergebnisse verdeutlichen, dass sich auch Grundschullehrkräfte „im Durchschnitt für schweigsamer, zurückhaltender und weniger dominierend [halten], als es der Realität entspricht“ (Helmke 2008a, S. 33). Es scheint somit auch für erfahrene Lehrkräfte mitunter schwierig zu sein, in der komplexen Unterrichtssituation selbstreflexive Vorgänge zu vollziehen, so dass eine realistische und detaillierte Einschätzung des unterrichtlichen Geschehens möglich wird. Bezogen auf die Dominanz beim Sprechen schreiben Helmke et al. (2008a):

„Wenn Lehrpersonen gar nicht ahnen, dass und in welchem Ausmaß sie im Unterricht dominieren, dann muss man kein Motivationspsychologe sein, um zu prognostizieren, dass sie keinen Anlass für Bemühungen sehen, ihren Unterricht diesbezüglich zu verbessern.“ (ebd.)

Sprechanteile, Sprachgewohnheiten, eingeschliffene Verhaltensmuster u. Ä. ließen sich auch von unerfahrenen Unterrichtsbeobachtern in Hospitationsphasen erfassen und in einem Feedback-Gespräch auswerten.

Die konsequente Nutzung und Intensivierung kollegialer Unterrichtshospitation bzw. die Video(selbst)analyse verbunden mit Reflexions- und Feedbackphasen könnte helfen, die Diskrepanzen zwischen Selbsteinschätzung und tatsächlichem Unterrichtsgeschehen zu verringern. Dies kann und muss – wie dargelegt – als notwendige Maßnahme zur Förderung der eigenen Professionalität verstanden werden (vgl. Altrichter & Posch 2007; Kempfert & Ludwig 2010).

Dabei scheint dem Feedback in der Peergroup ein besonderer Wert zuzukommen: „[...] receiving and providing feedback from a peer was less stressful and non-threatening compared to being evaluated by the cooperating teacher or university supervisor“ (Wilkins et al. 2009, S. 89). Wilkins et al. (2009) folgern aus ihrer Untersuchung zum Peer-Feedback, dass Berufsanfänger durch Beobachtung von Peers wichtige Einblicke in die Unterrichtsplanung erhalten, diese im Feedbackprozess als gewinnbringend beurteilen und auf ihre eigene Situation übertragen können. Insgesamt berichtet der Großteil der Studierenden des Grundschullehramts, mit denen die Studie durchgeführt wurde, dass das Feedback in der Peergroup hilfreich war, um ihr Lehren und ihr reflexives Denken zu verbessern (vgl. ebd., S. 87).

Daher ist es notwendig, dass schon Studierende lernen, Unterricht genau unter pädagogischen Gesichtspunkten zu beobachten und zu reflektieren (vgl. Schüpbach 2007). Ein weiteres Ziel der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte kann in der Schaffung von Gelegenheiten gesehen werden, Feedback als kommunizierte Beobachtung unter den Studierenden zu fördern. Damit kann auch der momentanen Einstellung vieler Lehrkräfte, ihr Unterricht sei Privatsache (vgl. Helmke 2009, S. 343) nachhaltig entgegengewirkt werden. Allerdings ist diese Forderung nicht neu: Die Notwendigkeit angemessenen Feedbacks für Lehrkräfte in der Ausbildung wurde schon vor Jahrzehnten erkannt.

„Ein exaktes Feedback des Verhaltens ist von entscheidender Bedeutung für die Verbesserung der Lehrleistungen. Das Feedback erleichtert die Analyse und den Vergleich von Verhaltensweisen des Lehranfängers mit anerkannten Kriterien und Zielen, hilft die erwünschten Verhaltensmuster zu verstärken und bringt bei den Referendaren selbst Unzufriedenheit mit unerwünschten Verhaltensmustern hervor. Außerdem vermindert es widersprüchliche Einschätzungen der Gegebenheiten.“ (Perlberg 1969; zit. nach Döring 1992, S. 378)

Anlässe für (selbst-)reflexive Prozesse verbunden mit Feedback bieten sich in der ersten Ausbildungsphase vor allem im Praktikum

- auf gleicher Ebene gemeinsam mit anderen Praktikanten,
- auf unterschiedlicher Ebene mit der Praktikumslehrkraft und
- auf unterschiedlicher Ebene mit dem Praktikumsbetreuer der Universität.

Einschränkend muss jedoch hinzugefügt werden, dass das Feedback anderer Studierender nur stattfinden kann, wenn sie die gleiche Praktikumsklasse besuchen. Die Praktikumslehrkraft kann zwar Feedback zu Unterrichtsplanung und Lehrerverhalten geben, eine Rückmeldung mit fachwissenschaftlichen Bezügen dürfte jedoch die Ausnahme sein. Feedback von Seiten des Praktikumsbetreuers der Universität ist bei einer großen Anzahl von Praktikanten über einen längeren Zeitraum und flächendeckend aus arbeitsökonomischen und personellen Gründen kaum zu leisten. Es erscheint daher sinnvoll, Wege zu finden, im Rahmen universitärer Seminare auf der Grundlage fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. In diesen Seminaren wird Feedback gegeben

- auf gleicher Ebene von anderen Studierenden, die das Seminar besuchen,
- auf unterschiedlicher Ebene von der Klassenlehrkraft, mit deren Klasse der Unterrichtsversuch durchgeführt wird, und
- auf unterschiedlicher Ebene vom Seminarleiter der Universität.

Im Feedback kann sowohl auf pädagogische, fachdidaktische als auch fachwissenschaftliche Fragen der Unterrichtsplanung und des Lehrerverhaltens Bezug genommen werden. Außerdem ist dieses Vorgehen mit einer größeren Zahl von Studierenden umsetzbar. Aus der dargelegten Annahme, dass nicht nur Geber und Nehmer vom Feedback beeinflusst werden, sondern auch alle anderen Teilnehmer einer Gruppe (siehe Kap. 2.3.4), kann gefolgert werden, dass das Feedback zu einem Unterrichtsversuch Einfluss auf die Reflexionen aller an diesem Kommunikationsprozess Beteiligten hat. Wenn zusätzlich die genannten Möglichkeiten der Videoreflexion und des Videofeedbacks genutzt werden, kann die oben genannte Aussage Perlbergs aufrechterhalten und methodisch entscheidend erweitert werden.

Ein weiteres Argument für eine Thematisierung und Praktizierung von Feedback in der Lehrerbildung kommt hinzu: Feedback ist nicht auf den kollegialen Austausch der Lehrkräfte und somit auf die Team- und Schulentwicklung beschränkt, sondern kann im Hinblick auf die Entwicklung einer Feedback-Kultur an Schulen als Methode verstanden werden, die in verschiedensten pädagogischen Kontexten bedeutsam ist (siehe Kap. 2.3.2). Aufgrund der Tatsache, dass teilweise erhebliche Diskrepanzen bei Schülern und Lehrern hinsichtlich der gewünschten und tatsächlichen Gestaltung des Unterrichts bestehen (vgl. z.B. Kanders, Rösner & Rolff 1997, S. 14 ff.), erscheint die Entwicklung einer Feedback-Kultur notwendig.

„Schülerrückmeldung als gemeinsame Verständigung über Entwicklungsperspektiven des Unterrichts könnte diese Diskrepanzen zwischen Wunsch und Realität transparent machen, einen Prozess der Annäherung in Gang setzen. Denn Schüler-Rückmeldung bedeutet zunächst einmal, dass Lehrer/innen mit ihren Schülern einen Prozess des gemeinsamen Nachdenkens über ihre Arbeit beginnen.“ (Bastian, Combe & Langer 2007, S. 11)

Die Schulung in pädagogischer Beobachtung als eine der Grundlagen von Reflexion und Feedback, die Auseinandersetzung mit kommunikationstheoretischen Ansätzen sowie die Erarbeitung von Feedbackregeln als Voraussetzung wirkungsvollen Feedbacks erhalten somit einen Stellenwert in der Ausbildung angehender Lehrkräfte, der gleichermaßen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hat. Schließlich können reflexive Prozesse auch dazu beitragen, dass Studierende ihre Berufswahl überdenken, indem sie lernen, die Anforderungen ihres künftigen Berufsfelds realistisch einzuschätzen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Beobachtung, Reflexion und Feedback stehen in einem engen Zusammenhang, besitzen aber einen Eigenwert für die Entwicklung und die Ausweitung der Kompetenzen von Lehrkräften. Pädagogische

Beobachtung sowie deren Reflexion sind einerseits auf der Grundlage von realen Unterrichtssituationen (Praktikum, Hospitation) und andererseits auf der Grundlage von Unterrichtsvideos durchführbar. Dabei können sowohl Filme fremder Lehrpersonen eingesetzt werden als auch Videos, die im Seminar oder Kollegium aufgezeichnet wurden. Um die Ansprüche an konstruktives Feedback umzusetzen, sind nur Live-Beobachtungen von Unterricht oder dessen Aufzeichnung geeignet; ‚Videos aus der Konserve‘ können dies in aller Regel nicht leisten.

Die UNI-Klassen der Ludwig-Maximilians-Universität München bieten die Möglichkeit, Unterricht live zu beobachten, ohne ihn zu stören, das Unterrichtsgeschehen zu reflektieren und anhand der Videoaufzeichnung konstruktives Feedback an den Unterrichtenden zu geben. Im Folgenden wird die Konzeption genauer erläutert.

3. DIE UNI-KLASSEN DER LMU

Zunächst werden die innovativen Ausbildungsräume der LMU hinsichtlich ihrer Ausstattung und ihrer Konzeption vorgestellt. Die Konzeption wirkt sich auf die Gestaltung der Seminare aus; dies wird anschließend erläutert. Zum Abschluss wird erörtert, welchen Beitrag UNI-Klassen für Reflexion und Feedback innerhalb der Lehrerbildung leisten können.

3.1 Videolabors der LMU an Schulen

Die UNI-Klassen der Ludwig-Maximilians-Universität sind drei speziell ausgestattete Klassenräume an Münchner Schulen. Diese Räume werden von Studierenden und Dozenten der Universität zu Lehr- und Forschungszwecken sowie von Seminaren der zweiten Ausbildungsphase und von Lehrern der jeweiligen Schulen zu Unterrichts- und Fortbildungszwecken genutzt.

Die Konzeption der UNI-Klassen kann auf die kurze Formel Unterricht $e^3 \cdot B$ gebracht werden. Dabei steht e^3 für den Dreischritt der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Unterricht und B für das besondere Beobachtungssetting. Durch die innovative Form pädagogischer Beobachtung können reflexive Prozesse unterstützt und Anlässe geschaffen werden, in denen sich Studierende Feedback geben.



Abb. 10: Klassenraum der UNI-Klasse an der Grundschule Haimhauser Straße, München

3.1.1 Unterricht e³ – Unterricht entwickeln, erproben und evaluieren

Ein Großteil der Seminare, die in den UNI-Klassen stattfinden, zielt darauf ab, fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte miteinander zu verbinden. Im Laufe des Projekts sind verschiedene Seminarkonzeptionen mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt worden (siehe auch Kap. 3.2).

In der Regel wird zunächst entsprechend dem Seminarthema ein theoretischer Rahmen geschaffen, indem beispielsweise fachwissenschaftliche Texte bearbeitet oder Kurzvorträge gehalten werden. Auf Grundlage dieses theoretischen Fundaments entwickeln die Studierenden anschließend meist in Gruppenarbeit eine konkrete Unterrichtsstunde. Die Auswahl von Inhalt und Thema³² kann dabei sehr unterschiedlich geschehen:

- Die Studierenden wählen Inhalt bzw. Thema der zu entwickelnden Stunde selbst aus. Dabei können besondere Interessen oder Fachwissen Einzelner, die sich aus den gewählten Studienfächern ergeben können, zum Tragen kommen.
- Der Dozent gibt Inhalt bzw. Thema entsprechend dem Seminarthema vor. So könnten beispielsweise zum Experimentieren im Sachunterricht entweder die Bereiche (chemische, physikalische, biologische Experimente) oder auch der Inhalt (z.B. Magnetismus) vorgegeben werden. Dadurch kommt es zu einer Fokussierung, die zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der entsprechenden Thematik führen kann.
- Die Lehrkräfte der Schule geben das Thema und eine mehr oder weniger detaillierte inhaltliche Gestaltung vor. In diesem Fall orientieren sich die Studierenden an den Bedürfnissen der jeweiligen Lehrkräfte. Innovative Unterrichtsmethoden, aufwendige Themen (z.B. Erfahrungen mit Strom) und Medienarbeit können auf diese Weise erfahrbar gemacht werden. Dabei profitieren Lehrkräfte und Studierende gleichermaßen im Sinne eines Voneinander-Lernens.

Während dieser Entwicklungsphase steht der Dozent beratend und unterstützend zur Seite. Die Studierenden können sich aus den vielfältigen Lehr- und Lernmaterialien, die in den UNI-Klassen zur Verfügung stehen, Anregungen holen. Im Zuge dieser Phase

³² Zur Unterscheidung von Inhalt und Thema siehe z.B. Kahlert (2009b), S. 204 f.

beschließen die Studierenden in der Gruppe auch, wer von ihnen die gemeinsam entwickelte Stunde hält.

Auf die Entwicklungsphase folgt die Erprobung der jeweiligen Unterrichtsstunde mit einer Schulklasse der Schule aus der passenden Jahrgangsstufe, die die entsprechenden Studierenden idealerweise in einer vorangegangenen Hospitation bereits kennengelernt haben. Bei der Durchführung des Unterrichts ist der Studierende meist alleine mit den Kindern im Raum der UNI-Klasse, während die Kommilitonen im Nebenraum sitzen und das Unterrichtsgeschehen auf einer Projektionswand mitverfolgen. Bei einer Seminardauer von etwa 90 Minuten dauert die Unterrichtsstunde in der Regel nicht länger als 60 Minuten.

Meist schließt direkt an die Erprobungsphase die Evaluation des beobachteten Unterrichts an. Dies geschieht auf vielfältige Weise, z.B. anhand von Beobachtungsbögen, Kriterienkatalogen oder freien Äußerungen zum Unterricht. Hierbei bietet sich auch ein Rückbezug auf die erarbeiteten theoretischen Grundlagen an, um Theorie und Praxis möglichst eng miteinander zu verknüpfen. Je nach Seminarkonzeption wird auch die folgende Seminarsitzung für eine tiefer gehende Evaluation genutzt.

In einem Semester mit durchschnittlich 15 Sitzungen sind bei 20 bis 30 Studierenden etwa fünf bis sechs Aufzeichnungen üblich.

Das Merkmal der Flexibilität spielt in den UNI-Klassen eine wichtige Rolle. Zunächst war es maßgeblich, dass sowohl die Kameras als auch die Mikrofone, die das Unterrichtsgeschehen aufzeichnen, im Raum flexibel platziert werden müssen. Nur dadurch wird eine Aufzeichnung verschiedener Unterrichtsmethoden und Sozialformen möglich. Umgesetzt wurde dies durch ein Schienensystem an der Wand, das die Schwenk- und Neigeköpfe mitsamt den Kameras trägt. Durch die Befestigung auf rollbaren Halterungen lassen sich die Kameras im gesamten Raum installieren. Die Funkmikrofone werden in Drahtseile



Abb. 11: Flexibilität des Mobiliars

eingehängt, die quer über die Zimmerdecke gespannt sind. Auf diese Weise entstehen einzelne Mikrofonfelder, die der jeweiligen Sitzordnung angepasst werden können. Der Unterrichtende erhält zusätzlich ein persönliches Funkmikrofon.

Des Weiteren weist auch die Möblierung das Merkmal der Flexibilität auf. Die Tische und Stühle haben alle die gleiche Höhe, da sie von Schülern unterschiedlicher Körpergröße genutzt werden. An den Stühlen sind aus Gründen des ergonomischen Sitzens verstellbare Sprossen angebracht, auf die kleinere Kinder ihre Füße stellen. Da die Tische die Form gleichschenkliger Dreiecke aufweisen, sind sehr unterschiedliche Zusammenstellungen möglich. Durch eine Rolle an einem Tischbein lassen sich die Tische auch von Kindern schnell verschieben. Ebenso sind die Regale leicht im Raum zu verstellen; auf diese Weise wird beispielsweise je nach Bedarf das vorhandene Material sichtbar oder tritt in den Hintergrund. Für die Studierenden entsteht durch die Flexibilität des Mobiliars der Anspruch, Unterricht auch unter der Berücksichtigung des veränderbaren Raumes zu gestalten und damit die gegebenen Möglichkeiten variabel zu nutzen.

Darüber hinaus unterstützt das innovative Beleuchtungssystem die Möglichkeiten flexibler Möblierung, da einzelne Beleuchtungsfelder getrennt voneinander angesteuert werden können und verschiedene Beleuchtungsvarianten möglich sind.

Schließlich bietet die mediale Ausstattung flexible Einsatzmöglichkeiten. Die transportablen Tafeln sind an Wandschienen im gesamten Raum zu befestigen und lassen sich bei Bedarf auch auf einem Tisch oder auf dem Boden beschreiben. Laptops und Tablet-Computer, die über WLAN internetfähig sind, ermöglichen ebenso eine flexible Nutzung wie eine verschiebbare interaktive Tafel.

Die Flexibilität des Mobiliars, der Medien und des Materials ist sowohl für die Lehre als auch für die Forschung von Bedeutung. Im Rahmen kleinerer Forschungsprojekte setzen sich Studierende beispielsweise mit Gestaltungsmöglichkeiten in Klassenräumen oder dem Einsatz des flexiblen Tafelsystems auseinander. Die realitätsnahe Beobachtung des Lehrerverhaltens in seiner Wirkung auf Lehr- und Lernprozesse sowie der Gestaltung des Unterrichtsablaufs wird durch eine unauffällige Kameraführung begünstigt.

3.1.2 Videoaufzeichnung

In den Unterrichtsräumen der UNI-Klassen sind jeweils zwei Kameras an dem Schienensystem befestigt und lassen sich an beliebigen Punkten im Klassenraum fixieren. Auf diese Weise wird ermöglicht, Unterricht aus verschiedenen Perspektiven zu beobachten. So ist es beispielsweise denkbar, in einem eher frontal geplanten Unterricht sowohl eine Lehrer- als auch eine Schülerperspektive einzunehmen. Auch eine Kombination von Gesamt- und Detailansicht des Klassenraums bzw. seiner Akteure wäre möglich, wenn etwa das Lehrerverhalten in Bezug auf Raumnutzung und Körpersprache näher analysiert werden soll. Die Entscheidung für eine der Varianten ist somit von der geplanten Unterrichts- und Sozialform sowie von den intendierten Beobachtungsschwerpunkten abhängig.



Abb. 12: Schwenk- und Neigekopf mit Videokamera

Die Kameras sind an Schwenk- und Neigeköpfen montiert, die eine zweidimensionale Bewegung der Kamera erlauben; die dritte Dimension wird durch die Zoomfunktion der Kamera abgedeckt. Alle Funktionen sind vom Nebenraum aus mit einer kabelgebundenen Fernsteuerung zu nutzen. Diese technische Ausstattung ermöglicht es, dass die Kameras den kompletten Raum erfassen können.

Das Empfangssignal wird im Nebenraum in einem Computer zusammengeführt, mithilfe einer Aufzeichnungssoftware gemischt, auf Festplatte gespeichert und gleichzeitig auf eine Projektionswand übertragen. Für die Live-

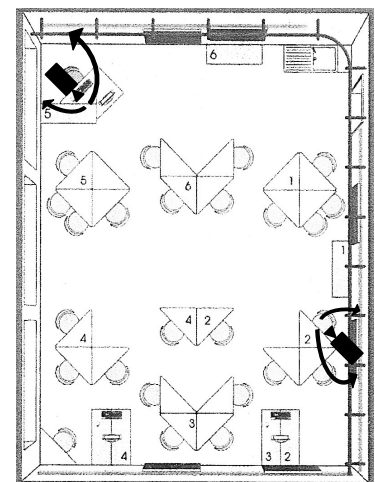


Abb. 13: Zwei flexible Perspektiven der Kameras

Wiedergabe ist sowohl die Perspektive einer einzelnen Kamera als auch eine Darstellung beider Kameras (Bild-in-Bild) möglich. Es wurde bereits erläutert, dass die Auswahl der einzelnen Bildausschnitte und Perspektiven pädagogische Entscheidungen voraussetzt, da bestimmte Inhalte in den Fokus gesetzt, andere jedoch ausgeblendet werden. Daher obliegt die Kameraführung in den meisten Fällen dem jeweiligen Dozenten (siehe Kap. 2.1.4.3).

Das Audiosignal der vier Rummikrofone und des Funkmikrofons für die Lehrkraft wird via Antenne zu einem Mischpult geleitet, mit dem sich einzelne Mikrofonsignale ein- und ausblenden lassen. Auch dieses Signal wird von der Aufzeichnungssoftware integriert. In einer Schule kommen als Rummikrofone kabellose, in den anderen Schulen kabelgebundene zum Einsatz. Die Vorteile der kabelgebundenen Mikrofone liegen in der geringeren Anfälligkeit gegen äußere Einflüsse und der Unabhängigkeit von Batterien; nachteilig wirkt sich die geringere Flexibilität durch die Verkabelung aus.

Diese technische Ausstattung ermöglicht eine innovative Form der Videoaufzeichnung von Unterricht, in der weder der Unterrichtende noch die Lerner über ein vertretbares Maß hinaus beeinflusst werden.

3.1.3 Beobachtungsszenarien in UNI-Klassen – Beobachten, ohne zu stören

Wie bereits erwähnt, werden Videoaufzeichnungen von Unterricht unter anderem genutzt, um Unterricht zu beobachten, zu erforschen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln (siehe Kap. 2.1.4.2). Was zeichnet nun die besondere Beobachtungssituation in den UNI-Klassen aus?

Das Ziel war zunächst, eine Beobachtungssituation zu schaffen, in der die Beobachter möglichst wenig stören. Unterrichtsbeobachtungen, in denen die Beobachter sich im Unterrichtsraum befinden, verändern die Unterrichtssituation ebenso wie die Anwesenheit eines Kameramanns. Die ferngesteuerten Kameras werden zwar von den Studierenden und Kindern wahrgenommen, jedoch in aller Regel schnell vergessen, zumal sie absolut geräuschlos zu steuern sind.

Darüber hinaus bietet die videogestützte Beobachtung gegenüber der teilnehmenden Beobachtung die bereits genannten Vorteile (z.B. Wiederholung, Zeitlupe, Standbild).

Dadurch, dass die Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Unterrichts in einer Schule und teilweise in Kooperation mit den Lehrkräften stattfindet, entstehen Bedingungen situierten Lernens, die sich positiv auf den Berufsfeldbezug auswirken können (vgl. Helmke, 2009, 69 f.).

Entscheidend für die Konzeption der UNI-Klasse ist der Grad an Nähe zwischen beobachtenden und beobachteten Studierenden. Diese Nähe bezieht sich einerseits auf die inhaltliche Ebene, da Theorie und Praxis von Unterricht gemeinsam entwickelt und reflektiert werden. Jeder Einzelne verfügt damit über ein Maß an Hintergrundinforma-

tionen, das die Beobachtung zu einem individuellen Vorgang werden lässt. Andererseits bezieht sich die Nähe auf die persönliche Ebene: Häufig entsteht in der Seminargruppen ein Grad an Vertrautheit unter den Teilnehmern, der zu einer Art Stellvertreter-Erleben führen kann, bei dem sich die Beobachtenden fragen: „Was wäre, wenn ich in dieser Situation wäre?“ (vgl. Blömeke 2001, S. 138). Beobachtung, Reflexion und Feedback sind nur dann für einen Großteil des Seminars gewinnbringend, wenn nicht nur die Unterrichtenden sondern auch die Beobachtenden Rückschlüsse auf ihr eigenes Lehrerverhalten und ihre Unterrichtsdurchführung ziehen können, die in einem nächsten Schritt potentiell zu einer Verhaltensänderung führen.

Mit der Beobachtung in den UNI-Klassen werden somit drei Ziele verfolgt:

1. Beobachter reflektieren das beobachtete Lehrerverhalten und ziehen Rückschlüsse auf das eigene Verhalten.
2. Beobachter dokumentieren das beobachtete Verhalten und geben dem Unterrichtenden anschließend Feedback.
3. Unterrichtende setzen sich aufgrund des Feedbacks und der Betrachtung der Videoaufzeichnung mit ihrem Unterricht und ihrem Lehrerverhalten auseinander und haben dabei einen dreifachen Nutzen: Sie erleben sich selbst in der Unterrichtssituation; sie sehen sich in der Videoaufzeichnung und reflektieren darüber; sie erhalten Feedback aus der Seminargruppe.

Um diese Ziele möglichst effektiv umzusetzen, wurden verschiedene Seminarkonzeptionen erprobt, die unter anderem von den technischen Möglichkeiten abhängig sind.

3.2 Seminarkonzeptionen

Technisch lässt sich die Beobachtung auf vier Arten realisieren:

1. *Zeitgleiche, ortsabhängige Beobachtung*

Die Beobachter erleben live den Unterricht im Nebenraum mit, der im Unterrichtsraum stattfindet.

2. *Zeitversetzte, ortsabhängige Beobachtung*

Die Beobachter verfolgen Unterricht eines Seminarteilnehmers; dieser Unterricht wurde jedoch vorher aufgezeichnet und wird somit zeitversetzt präsentiert.

3. *Zeitgleiche, ortsunabhängige Beobachtung*

Die Beobachter erleben live den Unterricht mit, der zeitgleich in der UNI-Klasse stattfindet. Das Signal wird jedoch als Videostream über das Internet gesendet und ist daher von jedem beliebigen Ort mit Internetanschluss abrufbar.

4. *Zeitversetzte, ortsunabhängige Beobachtung*

Die Beobachter sehen sich an einem beliebigen Ort mit Internetanschluss einen gespeicherten, über das Internet abrufbaren Film aus ihrem Seminar an.

Diese technischen Möglichkeiten, inhaltliche Aspekte und zeitliche Vorgaben führen zu verschiedenen Seminarkonzeptionen, die von der Frage geleitet werden, wie die Beobachtung und die Reflexion optimiert werden können.

Bei der *zeitgleichen, ortsabhängigen Beobachtung* erscheint der Grad an Involviertheit durch die unmittelbare Live-Beobachtung besonders groß zu sein. Da die Unterrichtsstunde den größten Teil der Seminarzeit einnimmt, bleibt jedoch für Feedback und Reflexion oftmals nur wenig Zeit. Dies kann in der folgenden Seminarsitzung nachgeholt werden, wodurch Reflexion und Feedback auch zeitversetzt stattfinden.

Bei der *zeitversetzten, ortsabhängigen Beobachtung* besteht die Möglichkeit, die Videoaufzeichnung des Unterrichts nachträglich zu bearbeiten (z.B. mit Videoschnitt) und dadurch beispielsweise Szenen herauszuschneiden. Dies kann sowohl durch den Unterrichtenden als auch durch den Dozenten vorgenommen werden. Die ausgewählten Szenen dienen in der folgenden Sitzung als Reflexionsgrundlage. Die Nachteile der Auswahl bestimmter Szenen liegen auf der Hand: Durch die Vorauswahl der Clips entsteht ein eingeschränktes Bild, da bestimmte Momente hervorgehoben und andere – unwichtig erscheinende – weggelassen werden. Zudem wird der Fluss der Stunde unterbrochen, so dass manche Ereignisse, die nur aus der Vollständigkeit heraus verständlich werden, ungeklärt bleiben können; es wird beispielsweise nicht klar, welche Unterrichtsphasen zu kurz oder zu lang sind. Schließlich werden eventuell negativ wirkende Szenen, die aber eine große Bedeutung für die Reflexion haben, herausgeschnitten.

Weder die *zeitgleiche, ortsunabhängige* noch die *zeitversetzte, ortsunabhängige Beobachtung* wurden im Rahmen des Projekts bisher erprobt.

Um die geschilderten Nachteile einzelner Seminarkonzeptionen zu umgehen, kommen auch Mischformen zum Einsatz:

- Der Unterricht wird zu einem Termin aufgezeichnet, der nicht dem Seminartermin entspricht. Zu diesem Drehtermin ist nur die Gruppe anwesend, die den Unterricht gemeinsam entwickelt hat. Unter diesen Teilnehmern ist der Grad an Vertrautheit meist besonders hoch. Außerdem kennen die Gruppenmitglieder die Planung der beobachteten Stunde genau und können daher ein intensives Feedback geben. Die Wiedergabe des geschnittenen oder ungeschnittenen Films sowie eine ausführliche Reflexion erfolgen zum eigentlichen Seminartermin.
- Der Unterricht wird zum Seminartermin aufgezeichnet; es ist jedoch nur die Gruppe anwesend, die den Unterricht entwickelt hat. Die anderen Teilnehmer des Seminars arbeiten in der Universität anhand von Arbeitsaufträgen an eher theoretischen Seminarinhalten. In der darauf folgenden Sitzung wird die Aufzeichnung besprochen.

Bei allen Seminarkonzeptionen ist der erhöhte Zeitaufwand zu berücksichtigen, der durch vorbereitende (z.B. Aufbau der Technik, Gestaltung des Raums) und nachbereitende (z.B. Videoschnitt, individuelle Nachbesprechungen) Arbeiten entsteht.

Die folgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über aktuelle Seminarkonzeptionen. Die vorliegende Studie bezieht sich in der Versuchsgruppe auf eine zeitgleiche, ortsabhängige Live-Beobachtung.

Zeitgleiche, ortsabhängige Live-Beobachtung

Vorteil	Nachteil
Live-Beobachtung; daher vermutlich hoher Grad an Involviertheit	wenig Zeit für unmittelbare Reflexion und Feedback nach dem Unterrichtsversuch; weitere Reflexionsphasen zeitversetzt

Zeitversetzte, ortsabhängige Beobachtung

Vorteile	Nachteile
	Grad an Involviertheit vermutlich verringert, da zwischen tatsächlichem Unterricht und Reflexion mehrere Tage liegen
Bearbeitung des Films vor der Veröffentlichung möglich	Vorauswahl von Clips verfälscht möglicherweise Gesamteindruck Fluss der Stunde kaum nachvollziehbar, wenn Film geschnitten
Film kann angehalten werden, Szenen können wiederholt werden	

Mischform

Vorteile	Nachteile
Studierende, die Unterricht gemeinsam entwickelt haben, beobachten Unterrichtsstunde live; dadurch vermutlich hoher Grad an Involviertheit	Grad an Involviertheit bei allen anderen Studierenden des Seminars vermutlich verringert, da zwischen tatsächlichem Unterricht und Reflexion mehrere Tage liegen; daher keine Live-Beobachtung
Bearbeitung des Films vor der Veröffentlichung möglich	Vorauswahl von Clips verfälscht möglicherweise den Gesamteindruck Fluss der Stunde kaum nachvollziehbar, wenn Film geschnitten
Film kann angehalten werden, Szenen können wiederholt werden	

Tab. 3: Übersicht über mögliche Vor- und Nachteile verschiedener Seminarkonzeptionen

Die Anzahl der Studierenden, die diese besonderen Seminarkonzeptionen nutzen, ist seit Einführung der UNI-Klassen im Oktober 2010 stetig gestiegen: Inzwischen besuchen bis zu 600 Studierende pro Semester die vielfältigen Angebote in den UNI-Klassen. Dabei ist auch die Zusammenarbeit zwischen mehreren Lehrstühlen intensiviert worden: In gemeinsamen Projekten kooperiert der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik mit Lehrstühlen der sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Fachdidaktiken.

3.3 Reflexion und Feedback in Seminaren der UNI-Klassen

Nach der ursprünglichen Konzeption der UNI-Klassen kommen ausschließlich Videoaufzeichnungen zum Einsatz, die den Unterricht der Seminarteilnehmer selbst in den Mittelpunkt stellen. Der Zusammenhang zwischen Reflexion und Feedback für die angestrebte Zielsetzung der UNI-Klassen sowie die zeitliche Abfolge wird in folgendem Schaubild (Abb. 14) verdeutlicht:

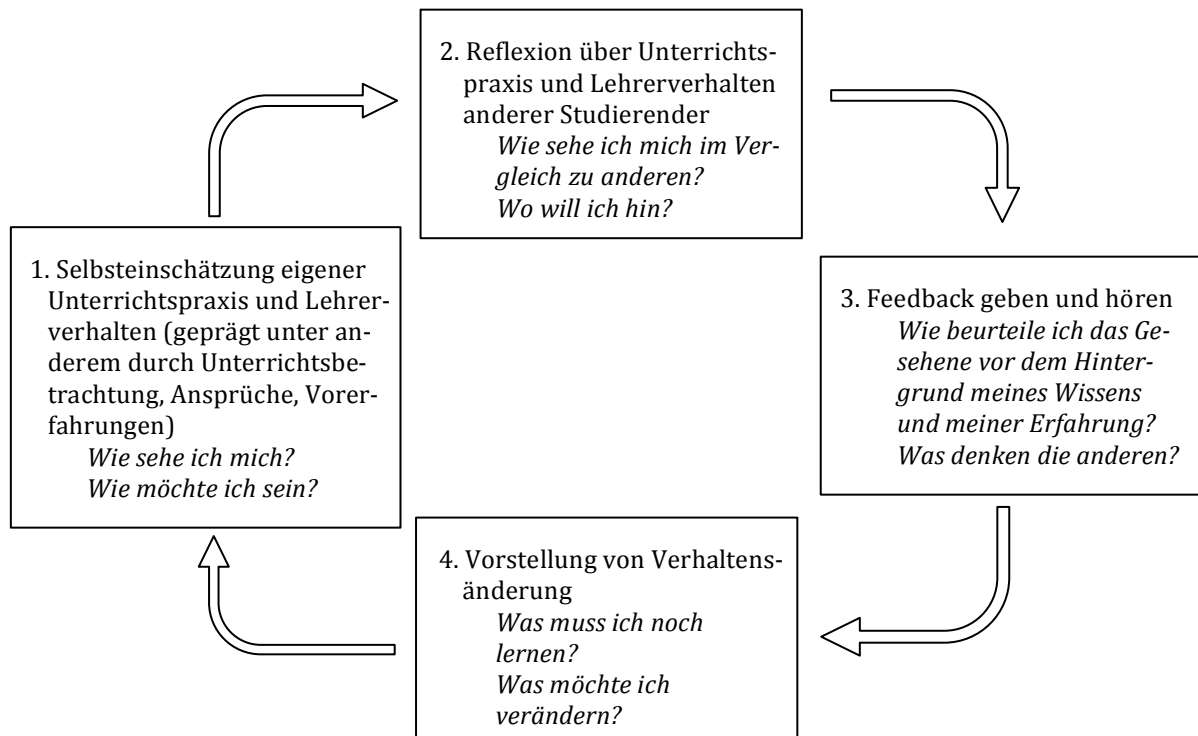


Abb. 14: Zusammenhang von Reflexion und Feedback in den UNI-Klassen

1. Studierende gehen von ihren Erfahrungen in Praktika sowie den individuellen Ansprüchen und Erwartungen an das Berufsfeld der Lehrkraft aus, beurteilen ihre persönlichen Fähigkeiten aufgrund (selbst-)reflexiver Prozesse und bringen diese Einstellungen in die Seminare ein.
2. Anhand der Videoaufzeichnungen von Unterricht anderer Seminarteilnehmer werden Reflexionsprozesse über die eigene Unterrichtspraxis und das eigene Lehrerverhalten in Gang gesetzt.
3. Die Studierenden geben sich gegenseitig Feedback auf gleicher Ebene und erhalten durch das Feedback der anderen Seminarteilnehmer und der Seminarleitung neue Impulse.
4. Daraus können sie Schlussfolgerungen ziehen, die gegebenenfalls zu einer Verhaltensänderung bzw. zu einem Ausbau des Wissenserwerbs führen.

Schließlich führt dieser Kreislauf zurück zur Selbstreflexion, die aufgrund der Prozesse den Schritten 2 bis 4 erneut und gegebenenfalls verändert vorgenommen wird.

Dieser Ablauf ist idealtypisch und individuell unterschiedlich, entspricht dabei aber dem angestrebten Ziel, möglichst alle Teilnehmer eines Seminars in die (Selbst-)Refle-

xions- und Feedbackprozesse einzubeziehen und damit berufsfeldbezogenes Lernen und situierte Erfahrung zu ermöglichen.

Zusätzlich erhalten diejenigen Studierenden, die Unterrichtsstunden halten, die Möglichkeit, erweiterte selbstreflexive Phasen zu nutzen, indem sie in Schritt 2 ihren aufgetragenen Unterricht allein oder gemeinsam betrachten und zu ihren Ansprüchen aus Schritt 1 in Bezug setzen. Das Feedback der Kommilitonen (Feedback auf gleicher Ebene) bzw. der Seminarleitung (Feedback auf verschiedenen Ebenen) kann Impulse für zukünftiges Handeln geben und klären, ob Selbst- und Fremdwahrnehmung übereinstimmen (Schritt 3). Das führt im Schritt 4 möglicherweise zu Einsichten, die Verhaltensänderungen mit sich bringen. Diese könnten schließlich im Schritt 1 mit den Ansprüchen in Beziehung gesetzt werden.

In den UNI-Klassen wird somit auf der Grundlage der geschilderten Konzeption eine Reflexionspraxis realisiert, die sich an der Vorgehensweise der Aktionsforschung (siehe Kap. 2.2 und Abb. 3) orientiert. Ausgangsfrage der vorliegenden Studie ist es zu untersuchen, welche Effekte die Umsetzung der Konzeption auf die beschriebenen Reflexions- und Feedbackprozesse der Teilnehmer hat. Dazu werden die Unterschiede hinsichtlich der Beobachtung, der Reflexion und des Feedbacks zwischen einer Versuchsgruppe (Live-Beobachter von Unterricht, der im Seminar entwickelt und erprobt wurde) und einer Kontrollgruppe (Beobachter fremdentwickelten Unterrichts) analysiert.

4. HYPOTHESEN

Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen sind folgende Fragestellungen von besonderem Interesse:

1. Unterscheidet sich die Beobachtungsgenauigkeit zwischen Versuchsgruppe (VG) und Kontrollgruppe (KG)?
2. Können Studierende der VG einzelne Aspekte der Beobachtung besser reflektieren als die KG?
3. Unterscheidet sich das Gefühl des Involviertseins zwischen VG und KG?
4. Eignen sich Unterrichtsvideos dafür, dass Lehramtsstudierende zu Aspekten guten Grundschulunterrichts und professionellen Lehrerverhaltens förderliches Feedback geben?

Ziel der Studie ist es somit festzustellen, ob sich bei der Beobachtung und Reflexion der Unterrichtsvideos Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben hinsichtlich

- der Aspekte, die in die pädagogische Beobachtung einbezogen werden (siehe Kap. 2.1.4.3),
- der Reflexion des Gesehenen und der Übertragbarkeit auf die eigene Person (siehe Kap. 2.2),
- der Involviertheit der Studierenden in das beobachtete Unterrichtsgeschehen (siehe Kap. 2.1.3.2) und
- der Fähigkeit, anderen Teilnehmern zu ihrem Unterricht Feedback zu geben (siehe Kap. 2.3).

Zu den genannten Fragen und der Zielsetzung werden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 1:

Lehramtsstudierende in der Versuchsgruppe können einzelne unterrichtsrelevante Aspekte genauer beobachten als in der Kontrollgruppe. (UV: Unterrichtsvideo; AV: Beobachtungsgenauigkeit)

Unterricht lässt sich auf mehr oder weniger strukturierte Weise beobachten (vgl. Grundner 2011, S. 221; Ziebell 2002, S. 16). Ob der Fokus einer pädagogischen Beobachtung (siehe Kap. 2.1.3.2) auf bestimmte Aspekte der Unterrichtsqualität oder des Lehrerverhaltens gelenkt wird, ist unter anderem vom Beobachtungsauftrag, aber

auch von subjektiven Motiven der Beobachter abhängig. Ebenso dürften technische Möglichkeiten (z.B. Kameraführung) eine Rolle spielen.

Es wird angenommen, dass die genannten Vorteile von Videoaufzeichnungen (siehe Kap. 2.1.4.2) in einer Live-Beobachtung anders zum Tragen kommen als in der Beobachtung ‚konservierter‘ Filme, da die Kameraführung an die Thematik des Seminars bzw. die Bedürfnisse der Gruppe situativ angepasst werden kann. Durch die Steuerung der Kameras zum Zeitpunkt der Beobachtung (z.B. Zoom-Funktion) können Einstellungen vorgenommen werden, welche die Aufmerksamkeit der Beobachter in gewünschter Weise fokussieren. Es wird daher vermutet, dass bestimmte Aspekte des Unterrichtsgeschehens genauer beobachtet werden können als bei ‚konservierten‘ Filmen, in denen nicht in die Aufzeichnung eingegriffen werden kann.

Hypothese 2:

Die Teilnehmer der Versuchsgruppe können die Beobachtung besser für die Reflexion nutzen als die Kontrollgruppe. (UV: Unterrichtsvideo; AV: Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte)

Ein bedeutsames Ziel der pädagogischen Beobachtung und der Auseinandersetzung mit Unterrichtsaufzeichnungen sind Reflexionsprozesse (siehe Kap. 2.2), da von ihnen Effekte auf das eigene Verhalten ausgehen sollen. „Von der Unterrichtsbeobachtung wird erwartet, dass sie [...] kritisch reflektierende Berufstätigkeit ermöglicht“ (Bachmair 1974, S. 9). Pädagogische Beobachtung erfüllt demnach nur dann ihren Zweck, wenn sie die Beobachter auch zur Reflexion nutzen können. Studierende bei einer Video-Live-Beobachtung können – wie in Hypothese 1 angenommen – bestimmte Aspekte des Unterrichtsgeschehens genauer beobachten als bei einer ‚konservierten‘ Aufzeichnung. Wenn eine pädagogische Beobachtung ihren Zweck erfüllen soll, muss davon ausgegangen werden, dass sie die beobachteten Aspekte auch besser reflektieren können. Insgesamt wird erwartet, dass die Studierenden die Möglichkeit der Reflexion in der Versuchsgruppe höher einschätzen.

Hypothese 3:

Bei der Live-Beobachtung einer Videoaufzeichnung fühlen sich Lehramtsstudierende stärker involviert als bei der Beobachtung fremder Lehrpersonen. (UV: Unterrichtsvideo, AV: Involviertheit)

Nach der Social Presence Theory stellt die Face-to-Face-Begegnung mit anderen das Höchstmaß an sozialer Präsenz dar (siehe Kap. 2.1.3.2). Soziale Präsenz meint dabei das Bewusstsein eines Menschen, eine andere Person sei anwesend (vgl. Biocca & Nowak 2001, S. 409).

Auch das Medium Video ist geeignet, die Beobachter in ein Geschehen einzubinden, da sowohl visuelle als auch auditive Informationen transportiert, somit mehrere Kanäle angesprochen und auch nonverbale Zeichen übertragen werden (vgl. Misoch 2006, S. 65). Die Video-Live-Übertragung aus dem Nebenraum nimmt zwischen ‚Face-to-face‘ und ‚Videofilm‘ eine Art Zwischenposition ein. Es kann daher angenommen werden, dass die Videoübertragung einer Live-Beobachtung bekannter Unterrichtender gegenüber der Beobachtung eines ‚konservierten‘ Films unbekannter Unterrichtender medial überlegen ist. Wenn man davon ausgeht, dass soziale Präsenz einen Einfluss darauf hat, dass sich Menschen in Kommunikationsvorgänge einbezogen fühlen, kann man annehmen, dass auch das Gefühl der Involviertheit von sozialer Präsenz abhängt. Es wird daher vermutet, dass sich die VG stärker involviert fühlt als die KG.

Hypothese 4:

Lehramtsstudierende der Versuchsgruppe schätzen ihre Fähigkeit, Feedback geben zu können, höher ein als die der Kontrollgruppe. (UV: Unterrichtsvideo, AV: Feedbackgabe)

Lehrerbildung hat in der ersten Phase unter anderem die Aufgabe, eine wissenschaftliche Wissensbasis zu aufzubauen (vgl. Blömeke 2001, S. 132). Universitäre Seminare sind daher thematisch auch auf die Weiterentwicklung des Wissensbestands Studierender ausgerichtet. Dazu gehört unter anderem die Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien guten Unterrichts und professionellen Lehrerverhaltens; beide Themenfelder sind aktuell und fachwissenschaftlich ausgiebig erforscht worden (siehe Kap. 2.1.4). Es ist davon auszugehen, dass die Teilnehmer der Studie aufgrund subjektiver Theorien und ihrer bisherigen Ausbildung bereits über Vorwissen zu diesen Themenfeldern verfügen. Dieses Vorwissen bildet eine Grundlage für die Beobachtung und Reflexion der Videos. Pädagogische Beobachtung und Reflexion stehen in einem engen Zusammenhang und sind zentrale Bestandteile der Aktionsforschung, mit deren Hilfe Praktiker ihr Handeln weiter entwickeln können

(vgl. Altrichter & Posch 2007). Unterstützt wird dieser Kreislauf aus Aktion und Reflexion (siehe Kap. 2.2 und Abb. 3) durch das Feedback von Unterrichtsbeobachtern.

Menschliche Kommunikation ist von bewusst oder unbewusst gegebenem Feedback geprägt (siehe Kap. 2.3.5). Studierende erhalten in Seminaren und Praktika Feedback zu ihrer Arbeit von Seiten der Seminarleiter, Praktikumslehrer und Kommilitonen.

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass Studierende zu Aspekten guten Grundschulunterrichts und professionellen Lehrerverhaltens selbst Feedback geben können. Angenommen wird, dass sowohl die Studierenden der VG als auch der KG mit der Erweiterung ihres Fachwissens auch die Anzahl der Aspekte erweitern, zu denen sie Feedback geben können.

Die Studierenden der VG üben während des Seminarverlaufs, Feedback zu geben und zu erhalten. Es wird daher vermutet, dass die Studierenden der VG ihre Fähigkeit, Feedback geben zu können, am Ende des Seminars höher einschätzen im Vergleich zur KG.

5. STUDIE ZU DEN EFFEKTEN DER KONZEPTION DER UNI-KLASSEN AUF REFLEXION UND FEEDBACK

Im folgenden Kapitel werden zunächst das Studiendesign, die Zusammensetzung der Stichprobe, die unabhängige Variable ‚Unterrichtsvideo‘, die Erhebungsinstrumente, der Ablauf der Studie, die abhängigen Variablen sowie die statistische Analyse vorgestellt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse im Hinblick auf die aufgestellten Hypothesen präsentiert, interpretiert und diskutiert.

5.1 Studiendesign

Bei der vorliegenden Untersuchung über die Effekte videogestützter Unterrichtsbeobachtung handelt es sich um eine Studie, die im Sommersemester 2012, im Wintersemester 2012/13 und im Sommersemester 2013 im Rahmen von Seminaren der universitären Lehrerbildung an der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt wurde. Die Studie wurde als Pre-Post-Kontrollgruppen-Plan realisiert.

Für die Hauptstudie (SoSe 2012 und WiSe 2012/13) ergibt sich folgendes Studiendesign:

	Wissenstest Pretest	Live Beobachtung 1	Fragebogen nach Beobachtung 1	Live Beobachtung 2	Fragebogen nach Beobachtung 2	Live Beobachtung 3	Fragebogen nach Beobachtung 3	Live Beobachtung 4	Fragebogen nach Beobachtung 4	Wissenstest Posttest	Onlinetest
VG	0	X	0	X	0	X	0	X	0	0	0
KG	0		0		0		0		0	0	0

Tab. 4 : Studiendesign der Hauptstudie

Da im dritten Erhebungszeitraum der Studie (SoSe 2013) nur ein Detail aus den Ergebnissen der ersten beiden Erhebungssemester interessierte, wurde das Design modifiziert, indem die Kontrollgruppe genau das Filmmaterial zu sehen bekam, das in der Versuchsgruppe aufgezeichnet worden war. Daraus ergibt sich im dritten Zeitraum folgendes Design:

	Live Beobachtung 1	Fragebogen nach Beobachtung 1	Live Beobachtung 2	Fragebogen nach Beobachtung 2	Live Beobachtung 3	Fragebogen nach Beobachtung 3	Live Beobachtung 4	Fragebogen nach Beobachtung 4
VG	X	0	X	0	X	0	X	0
KG		0		0		0		0

Tab. 5 : Studiendesign der Detailstudie

5.2 Stichprobe

In den beiden Erhebungszeiträumen (SoSe 2012, WiSe 2012/13) der Hauptstudie nahmen jeweils vier Seminare teil; zwei dienten jeweils als Versuchs- und zwei als Kontrollgruppe. Die Versuchsgruppe (VG) betrachtete Videomitschnitte, die Unterricht zeigten, den Teilnehmer der Seminare selbst zeitgleich zur Aufzeichnung durchführten. Die Kontrollgruppe (KG) benutzte Unterrichtsmitschnitte, die Unterricht unbekannter Lehrkräfte zeigten.

Die Stichprobe der Hauptstudie bestand aus 120 Studierenden des Lehramts an der LMU München (114 weiblich, 6 männlich). 112 Teilnehmer studierten Lehramt Grundschule, 8 Lehramt Sonderpädagogik. 56 Teilnehmer befanden sich im SoSe 2012 im 4. Fachsemester, 64 Personen studierten im WiSe 2012/13 im 5. Fachsemester. Die Anzahl der besuchten Seminare im Fachbereich Grundschulpädagogik lag zwischen zwei und drei Seminaren und wies zwischen VG und KG keine signifikanten Unterschiede auf.³³

Die Stichprobe der Detailstudie (SoSe 2013) bestand aus 46 Studierenden des Lehramts (39 weiblich, 7 männlich); 42 Teilnehmer studierten Lehramt Grundschule, 3 Lehramt Sonderpädagogik und 1 Bachelor Pädagogik. Auch hier gab es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich besuchter Seminare im Fachbereich Grundschulpädagogik; die Anzahl lag zwischen drei und vier.³⁴

Die Ziehung der Stichprobe konnte nicht rein zufällig erfolgen: Das computergestützte Verteilungssystem der LMU weist die Seminarplätze im modularisierten Studium zu.

³³ Hauptstudie: $M = 2,31$; $SD = 1,54$ (VG); $M = 2,43$; $SD = 1,24$ (KG); $t_{118} = ,49$; $p = ,63$

³⁴ Detailstudie: $M = 3,63$; $SD = ,96$ (VG_{DS}); $M = 3,37$; $SD = ,63$ (KG_{DS}); $t_{44} = 1,12$; $p = ,27$

Dabei berücksichtigt das System die priorisierte Wahl der Studierenden; es ist deshalb nicht auszuschließen, dass Studierende einen Seminartitel aus bestimmten Gründen (z.B. Titel, Inhalt, Dozent, Uhrzeit, Ort) wählen und sie diesem Seminar dann zugewiesen werden. Ebenso ist es möglich, bestimmte Seminarangebote zu meiden.

Die Erhebung im SoSe 2012 bezog sich auf vier Seminare des Moduls „Zentrale Fragestellungen der Grundschulpädagogik“, die Erhebung im WiSe 2012/13 auf vier Seminare des Moduls „Zentrale Problemstellungen der Sachunterrichtsdidaktik“. Jeweils zwei dieser Seminare dienten als Versuchsgruppen (VK1 und VN1 bzw. VK2 und VN2), jeweils zwei als Kontrollgruppen (KK1 und KN1 bzw. KK2 und KN2). Die Erhebung im SoSe 2013 bezog sich auf zwei Seminare des Moduls „Ausgewählte Problemstellungen der Sachunterrichtsdidaktik“.

Bei der Haupt- und der Detailstudie gingen nur die Daten derjenigen Studierenden in die Stichprobe ein, die aus allen drei Erhebungsinstrumenten (siehe Kap. 5.4) vorlagen³⁵:

Hauptstudie								Detailstudie	
Sommersemester 2012				Wintersemester 2012/13				Sommersemester 2013	
VK1	VN1	KK1	KN1	VK2	VN2	KK2	KN2	VG _{DS}	KG _{DS}
14	14	13	15	16	18	12	18		
28		28		34		30		19	27

Legende:

VK1 Versuchsgruppe Dozent K
VN1 Versuchsgruppe Dozent N
KK1 Kontrollgruppe Dozent K
KN1 Kontrollgruppe Dozent N

VK2 Versuchsgruppe Dozent K
VN2 Versuchsgruppe Dozent N
KK2 Kontrollgruppe Dozent K
KN2 Kontrollgruppe Dozent N

VG_{DS}: Versuchsgruppe Dozent N
KG_{DS}: Kontrollgruppe Dozent N

Tab. 6: Zusammensetzung der Stichprobe

Daraus ergibt sich eine Gesamtgröße der Stichprobe der Hauptstudie von $N = 62$ für die Versuchsgruppe (VG aus VK1, VN1, VK2 und VN2) bzw. $N = 58$ für die Kontrollgruppe (KG aus KK1, KN1, KK2 und KN2). In der Detailstudie ergibt sich $N = 19$ für die Versuchsgruppe (VG_{DS}) bzw. $N = 27$ für die Kontrollgruppe (KG_{DS}).

Die Messungen zeigen, dass sich VG und KG zu Beginn der Studie nicht signifikant unterscheiden. Dies gilt für die Anzahl der bisher besuchten Seminare im Fachbereich

³⁵ Diese Zahlen beziehen sich auf die erste Seminarsitzung. Bei der Befragung nach einer Unterrichtsbeobachtung variieren die Werte, da nicht alle Studierenden in sämtlichen Seminarsitzungen anwesend waren.

Grundschulpädagogik als auch für den Pretest des Fragebogens zum Fachwissen. Außerdem wurde getestet, ob es Unterschiede gibt, die auf zwei verschiedene Dozenten zurückzuführen sind: Es konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

5.3 Unabhängige Variable ‚Unterrichtsvideo‘

Im Kapitel 2 wurden die verschiedenen Möglichkeiten, wie Unterrichtsvideos genutzt werden können, bereits ausführlich erläutert. Sie werden daher hier nur im Überblick dargestellt, um die für die Studie maßgeblichen Gruppen entsprechend einzuordnen.

Grundsätzlich ist bei Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung, mit denen sich die vorliegende Arbeit in Abgrenzung von Videos in der Unterrichtsforschung beschäftigt, zwischen Videos eigenen und fremden Unterrichts zu unterscheiden. Videos eigenen Unterrichts können zum Zweck der Selbstreflexion genutzt oder als nicht-öffentlich zugängliches Material innerhalb einer Gruppe eingesetzt werden. Videos fremden Unterrichts dienen in der Regel der Reflexion innerhalb einer Gruppe. Sie bestehen aus nicht-öffentlichem oder öffentlichem, z.T. auch kommerziellem Material.

Diese Differenzierung spielt auch für die verwendeten Videos der Versuchs- und Kontrollgruppen eine Rolle, was in der folgenden Übersicht deutlich wird:

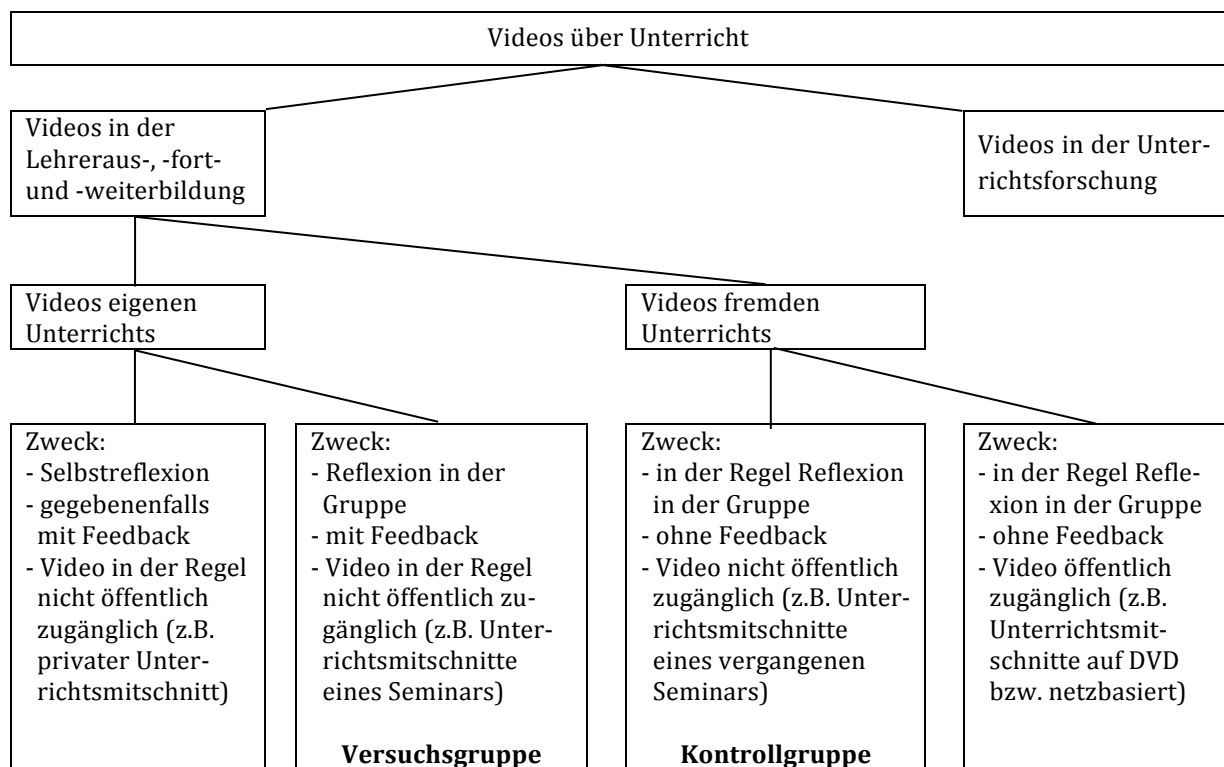


Abb. 15: Übersicht über den Einsatz von Unterrichtsvideos

In den Versuchs- und Kontrollgruppen wurde demzufolge in der Hauptstudie unterschiedliches Filmmaterial verwendet.

Die unabhängige Variable (UV) ‚Unterrichtsvideo‘ ist dichotom und besitzt die Ausprägungen Versuchsgruppe (VG) und Kontrollgruppe (KG). In der VG wurden Videos betrachtet, die live im Nebenraum aufgezeichnet wurden; die KG betrachtete Videos unbekannter Lehrkräfte, deren Aufzeichnung bereits mehrere Jahre zurücklag³⁶.

In einer Detailstudie, die im Sommersemester 2013 durchgeführt wurde, sollten nur diejenigen Studierenden in der VG_{DS} unterrichten, die sich einverstanden erklärten, dass ihre Unterrichtsaufzeichnung auch in der KG_{DS} gezeigt wird. Um deren Rechte zu wahren, wurden alle Studierenden um Verschwiegenheit gegenüber Außenstehenden gebeten. Außerdem wurden die Reflexionsphasen in der KG_{DS} videografiert, damit sie der Unterrichtende aus der VG_{DS} im Bedarfsfall ansehen kann.

Die Videos bzw. Live-Mitschnitte zeigten jeweils eine ungeschnittene Aufzeichnung der Unterrichtsstunde, damit der „flow of instruction across time“ (Brophy 2004, S. XV, siehe auch Kap. 2.1.4.3 und 2.2.3) erkennbar bleibt und von den Beobachtern nachvollzogen werden kann.

5.4 Erhebungsinstrumente

In der vorliegenden Studie wurden ausschließlich quantitative Daten auf der Grundlage von schriftlichen Befragungen ausgewertet. In einer Anschlussstudie werden qualitative Daten, die als Videoannotationen und schriftliche Reflexionen vorliegen, analysiert.

Die Datenerhebung für die aktuelle Studie erfolgte in Form von Fragebögen, die teilweise in Papierform und teilweise online präsentiert wurden. Durch die direkte Bearbeitung der Fragebögen im Seminar war eine sehr hohe Rücklaufquote gewährleistet.

5.4.1 Fragebogen zum Fachwissen

Der Fragebogen³⁷, der übereinstimmend als Pre- und Posttest verwendet wurde, diente der Erfassung einzelner Aspekte von Wissen über guten Unterricht bzw. professionelles Lehrerverhalten (siehe hierzu Kap. 2.1.4). Die Studierenden sollten in einem offenen

³⁶ Video 1 und 2 stammen aus dem Jahr 2010; Video 3 und 4 aus dem Jahr 2005.

³⁷ siehe Anhang 7.1

Antwortformat stichpunktartig so viele Kriterien wie möglich zu gutem Grundschulunterricht bzw. zu professionellem Lehrerverhalten aufschreiben. Außerdem war von den Studierenden jeweils anzukreuzen, welche drei Kriterien ihrer Meinung nach besonders bedeutsam sind, falls mehr als drei Kriterien genannt wurden. Schließlich war zu vermerken, zu welchen der genannten Kriterien sie Feedback geben können (siehe hierzu Kap. 2.3).

Die Beantwortung des Fragebogens war zeitlich unbegrenzt; sie dauerte zwischen fünf und zehn Minuten.

5.4.2 Fragebogen nach einer Beobachtung

Sowohl die Teilnehmer der VG als auch die der KG beobachteten pro Seminar vier Mal live aufgezeichnete bzw. als Mitschnitte vorliegende Unterrichtsstunden. Direkt nach der Beobachtung und noch vor der Möglichkeit, sich über das Gesehene auszutauschen, beantworteten die Studierenden einen weiteren Fragebogen³⁸, in dem sie Aussagen zum beobachteten Unterrichtsgeschehen einschätzen sollten. Diese Aussagen bezogen sich unter anderem auf Involviertheit, Reflexion und Unterrichtsqualität.

Da die Befragung direkt nach den vier Videobeobachtungen stattfand, konnten zu vier Messzeitpunkten (MZP) Daten gesammelt werden.

Die Beantwortungszeit war unbegrenzt. Sie betrug jeweils unter fünf Minuten.

5.4.3 Online-Fragebogen

Am Ende des Semesters erhielten die Studierenden einen Fragebogen³⁹, der online präsentiert und direkt in der letzten Seminarsitzung beantwortet wurde, wodurch eine hundertprozentige Rücklaufquote aller Bögen gesichert wurde.

Dieser Online-Fragebogen enthielt allgemeine Fragen zum Studienverlauf und zur bisherigen Erfahrung mit Reflexions- und Feedbackprozessen. Außerdem wurden Einschätzungen zu Unterrichtsbeobachtung, Reflexion und Feedback abgefragt.

Die Beantwortungszeit war zeitlich nicht begrenzt und dauerte zwischen vier und fünf- undzwanzig Minuten.⁴⁰

³⁸ siehe Anlage 7.2.1 für SoSe 2012 bzw. Anlage 7.2.2 für WiSe 2012/13 und SoSe 2013

³⁹ siehe Anlage 7.3

5.5 Ablauf der Studie

In jedem Seminar der Hauptstudie erhielten die Teilnehmer zu Beginn der ersten Sitzung den Pretest zum Fachwissen (siehe Kap. 5.4.1); außerdem wurden organisatorische Fragen geklärt. In den anschließenden zwei Sitzungen wurden zunächst die jeweiligen thematischen Schwerpunkte des Seminars⁴¹ unter theoretischen Gesichtspunkten bearbeitet.

Daran schlossen im SoSe 2012 zwei bzw. im WiSe 2012/13 drei Seminarsitzungen an, in denen die Unterrichtsstunden von den Studierenden unter der Betreuung des Dozenten geplant wurden. In den Versuchsgruppen wurde während eines Semesters mit derselben Klasse gearbeitet, um sowohl für die Schüler als auch für die Studierenden Kontinuität zu gewährleisten. In den Kontrollgruppen wurde Unterricht jeweils zu den Themen⁴² entwickelt, die später auf den jeweiligen Videos zu sehen waren.

Im Anschluss folgten vier Sitzungsblöcke, in denen jeweils die Studierenden der VG den Unterricht live vom Nebenraum beobachteten bzw. die der KG ein Video fremden Unterrichts betrachteten. Anschließend erhielten die Studierenden den Fragebogen nach der Beobachtung (siehe Kap. 5.4.2); dies geschah noch vor der Aussprache über die Aufzeichnung. Die Unterrichtsbeobachtung wurde in der anschließenden Sitzung reflektiert. Zu Beginn der letzten Sitzung bearbeiteten die Studierenden den Posttest (siehe Kap. 5.4.1) sowie den Online-Fragebogen (siehe Kap. 5.4.3). Das Seminar wurde mit einer gemeinsamen mündlichen Reflexion abgeschlossen. Folgendes Schaubild fasst den Ablauf zusammen:

⁴⁰ Die Differenz in der Beantwortungszeit erklärt sich durch die Varianten in der Beantwortung der Fragen; dementsprechend mussten unterschiedlich viele Fragen beantwortet werden.

⁴¹ Seminarthemen im Sommersemester 2012:

VK1: Unterricht entwickeln, erproben und evaluieren

VN1: Unterricht planen und Lehrerhandeln reflektieren

KK1: Beschreibung, Analyse und Bewertung von Unterricht

KN1: Die Bedeutung des Lehrerhandelns für den Unterrichtsprozess

Seminarthemen im Wintersemester 2012/13:

VK2: Sachunterricht planen und evaluieren

VN2: Sachunterricht begründet planen

KK2: Sachunterricht beobachten und bewerten

KN2: Lässt sich guter Sachunterricht planen?

⁴² Zu den Themen im Einzelnen siehe Anhang 7.4.

Sommersemester 2012		Wintersemester 2012/13	
1	Fragebogen zum Fachwissen (Pretest)	Fragebogen zum Fachwissen (Pretest)	1
	Organisation, thematische Hinführung	Organisation, thematische Hinführung	
2	Theoretische Grundlegung und Entwicklung von Unterricht	Theoretische Grundlegung und Entwicklung von Unterricht	2
3			3
4			4
5			5
6	Live 1 (VG), Video 1 (KG)	Live 1 (VG), Video 1 (KG)	7
	Fragebogen nach Beobachtung MZP 1	Fragebogen nach Beobachtung MZP 1	
7	Reflexion der Beobachtung (in VG mit Feedback)	Reflexion der Beobachtung (in VG mit Feedback)	8
8	Live 2 (VG), Video 2 (KG)	Live 2 (VG), Video 2 (KG)	9
	Fragebogen nach Beobachtung MZP 2	Fragebogen nach Beobachtung MZP 2	
9	Reflexion der Beobachtung (in VG mit Feedback)	Reflexion der Beobachtung (in VG mit Feedback)	10
10	Live 3 (VG), Video 3 (KG)	Live 3 (VG), Video 3 (KG)	11
	Fragebogen nach Beobachtung MZP 3	Fragebogen nach Beobachtung MZP 3	
11	Reflexion der Beobachtung (in VG mit Feedback)	Reflexion der Beobachtung (in VG mit Feedback)	12
12	Live 4 (VG), Video 4 (KG)	Live 4 (VG), Video 4 (KG)	13
	Fragebogen nach Beobachtung MZP 4	Fragebogen nach Beobachtung MZP 4	
13	Reflexion der Beobachtung (in VG mit Feedback)	Reflexion der Beobachtung (in VG mit Feedback)	14
14	Fragebogen zum Fachwissen (Posttest)	Fragebogen zum Fachwissen (Posttest)	15
	Online-Fragebogen	Online-Fragebogen	
	Mündliche Reflexion des Seminars	Mündliche Reflexion des Seminars	

Abb. 16: Übersicht über den Ablauf der Hauptstudie

Die Detailstudie im SoSe 2013 lief entsprechend der Planung des SoSe 2012 ab. Es wurden jedoch weder Pre- und Posttest noch der Online-Fragebogen eingesetzt, da sie für die zu überprüfenden abhängigen Variablen nicht relevant waren. In der Detailstudie kam nur der Fragebogen nach einer Beobachtung zu vier Messzeitpunkten zum Einsatz.

5.6 Abhängige Variablen

Im Folgenden werden die abhängigen Variablen (AV) beschrieben, die in der Hauptstudie untersucht wurden.

5.6.1 Beobachtungsgenauigkeit

Mit der AV ‚Beobachtungsgenauigkeit‘ wird erfasst, wie die Studierenden die Möglichkeit einschätzen, in der Aufzeichnung bestimmte Aspekte zu den Bereichen Unterricht und Lehrerverhalten genau beobachten zu können:

- a) *Folgende Aspekte von Unterricht konnte ich besonders genau beobachten.*
- b) *Folgende Aspekte von Lehrerverhalten konnte ich besonders genau beobachten.*

Die Einschätzung erfolgt auf sechsstufigen Likert-Skalen (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“).

Die Variable berechnet sich aus dem Mittelwert der Items ‚Unterricht‘ (a) und ‚Lehrerverhalten‘ (b). Die Reliabilitätsanalyse ergibt ein Cronbachs Alpha von ,52. Aufgrund dieses Wertes, der als relativ niedrig einzustufen ist, werden die Items auch einzeln berechnet.

Außerdem wird mit einem explorativen Ansatz versucht, einzelne Aspekte dieser Items zu analysieren. Dabei gehören zum Item ‚Unterricht‘ die Aspekte ‚Gestaltung des Raums‘, ‚Aufbau der Stunde‘, ‚Inhaltliche Arbeit der Schüler‘, ‚Einsatz von Methoden‘ und ‚Einsatz von Medien‘; zum Item ‚Lehrerverhalten‘ zählen die Aspekte ‚Mimik‘, ‚Gestik‘, ‚Sprache‘, ‚Körperhaltung‘ und ‚Bewegung im Raum‘.

5.6.2 Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte

Die Daten der AV ‚Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte‘ geben Auskunft darüber, ob die unter 5.6.1 genannten Aspekte für die Reflexion des eigenen Unterrichts bzw. Lehrerverhaltens genutzt werden konnten; sie gliedert sich somit in die Items ‚Unterricht‘ und ‚Lehrerverhalten‘ mit den oben genannten Unterpunkten:

- a) *Folgende Aspekte konnte ich zur Reflexion meiner eigenen Unterrichtsgestaltung nutzen.*
- b) *Folgende Aspekte konnte ich zur Reflexion meines eigenen Lehrerverhaltens nutzen.*

Auch hier wird die Einschätzung auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“) vorgenommen.

Diese Variable wird aus dem Mittelwert der Items ‚Unterrichtsgestaltung‘ (a) und ‚Lehrerverhalten‘ (b) berechnet. Die Reliabilitätsanalyse ergibt wiederum einen relativ niedrigen Cronbachs Alpha-Wert von ,57. Daher werden auch hier die Items einzeln berechnet.

Der explorative Ansatz, der zur AV ‚Beobachtungsgenauigkeit‘ beschreiben wurde, findet auch hier Anwendung.

5.6.3 Reflexion über einen Film

Die AV ‚Reflexion über einen Film‘ bezieht sich auf das Nachdenken der Studierenden über den beobachteten Unterricht und beinhaltet die Items ‚Lehrerhandeln‘, ‚Unterrichtsplanung‘ und ‚Lehrereignung‘, die mit folgenden Aussagen ermittelt wurden:

- a) *Ich habe über mein Handeln als Lehrkraft nachgedacht.*
- b) *Ich habe über die Qualität meiner eigenen Unterrichtsplanung nachgedacht.*
- c) *Ich habe über meine Eignung als Lehrkraft nachgedacht.*

Die Einschätzung wird jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“) vorgenommen.

Die Variable berechnet sich aus dem Mittelwert der drei Items. Die Reliabilitätsanalyse ergibt ein Cronbachs Alpha von ,73; dieser Wert wird als akzeptabel angesehen. Eine Überprüfung der einzelnen Items bei der Ergebnisauswertung erscheint jedoch sinnvoll.

5.6.4 Involviertheit

Es wird davon ausgegangen, dass das Gefühl der Involviertheit sowohl die Identifikation mit dem Unterrichtenden als auch das Gefühl der Einbezogenheit in den Unterricht betrifft. Involviertheit bezeichnet somit die Verbindung mit der Person (Lehrperson) und der Sache (Unterricht). Diese beiden Items erfasst die AV ‚Involviertheit‘ mit den Aussagen

- a) *Ich konnte mich in die beobachtete Lehrperson hineinversetzen.*
- b) *Ich fühlte mich in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.*

Die Einordnung wird in einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“) festgehalten.

Die Variable berechnet sich aus dem Mittelwert der Items ‚Sich hineinversetzen können‘ und ‚Sich einbezogen fühlen‘. Die Reliabilitätsanalyse ergibt hierbei ein Cronbachs Alpha von ,78; dies wird als akzeptabler bis guter Wert angesehen. Da jedoch nur zwei Items gemessen werden, erscheint werden auch die Einzelitems ‚Sich hineinversetzen können‘ und ‚Sich einbezogen fühlen‘ bei der Ergebnisauswertung überprüft.

5.6.5 Unterrichtsqualität

Die AV ‚Unterrichtsqualität‘ zeigt, wie die Studierenden die Qualität des beobachteten Unterrichts einschätzen:

Ich bin der Meinung, in der Stunde war guter Unterricht zu sehen.

Die Einschätzung erfolgt auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“).

5.6.6 Langeweile

Mit der AV ‚Langeweile‘ wird ermittelt, als wie langweilig die Studierenden den beobachteten Film beurteilen:

Ich fand das Betrachten des Films langweilig.

Auch hier erfolgt die Einschätzung auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“).

5.6.7 Feedbackgabe

Die Variable ‚Feedbackgabe‘ dient der Überprüfung der Einschätzung Studierender, zu wie vielen der von ihnen genannten Aspekte guten Grundschulunterrichts bzw. professionellen Lehrerverhaltens sie förderliches Feedback geben können:

In welchen Aspekten können Sie einer Teilnehmerin des Seminars förderliches Feedback geben?

Die Qualität des Feedbacks konnte in der vorliegenden Arbeit nicht als abhängige Variable untersucht werden, da – wie in Kapitel 2.3 dargestellt – mündliches Feedback eine

Kommunikation zwischen anwesenden Personen voraussetzt; diese Voraussetzung war in der Kontrollgruppe nicht gegeben, da die Lehrperson nicht anwesend war.

Zur Berechnung der Variablen wird die Anzahl der Nennungen pro Person zu Feedback durch die Anzahl der genannten Wissensaspekte dividiert, um den entsprechenden prozentualen Anteil zu erhalten.

In der Detailstudie wurden ausschließlich die AV ‚Reflexion über einen Film‘, ‚Involviertheit‘, ‚Unterrichtsqualität‘ und ‚Langeweile‘ untersucht.

5.7 Statistische Analyse

Das Alpha-Fehler-Niveau wird auf $p < ,05$ bei zweiseitiger Testung festgelegt.

Für die Effektstärken werden die Konventionen aus Bortz & Döring (2006) übernommen, die bei T-Tests einen Effekt von $d \geq 0,2$ als klein, $d \geq 0,5$ als mittel und $d \geq 0,8$ als groß bezeichnen. Bei Korrelationstests gilt $r \geq 0,1$ als kleiner, $r \geq 0,3$ als mittlerer und $r \geq 0,5$ als großer Effekt (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 606).

Bei den durchgeführten T-Tests, univariaten Varianzanalysen und Korrelationen sind die entsprechenden Voraussetzungen erfüllt. Bei einer Verletzung der Voraussetzungen wird auf andere Tests ausgewichen, die im Einzelfall genannt werden.

5.8 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den aufgestellten Hypothesen auf Grundlage der abhängigen Variablen dargestellt.

5.8.1 Ergebnisse zu Hypothese 1

Lehramtsstudierende in der Versuchsgruppe können einzelne unterrichtsrelevante Aspekte genauer beobachten als in der Kontrollgruppe.

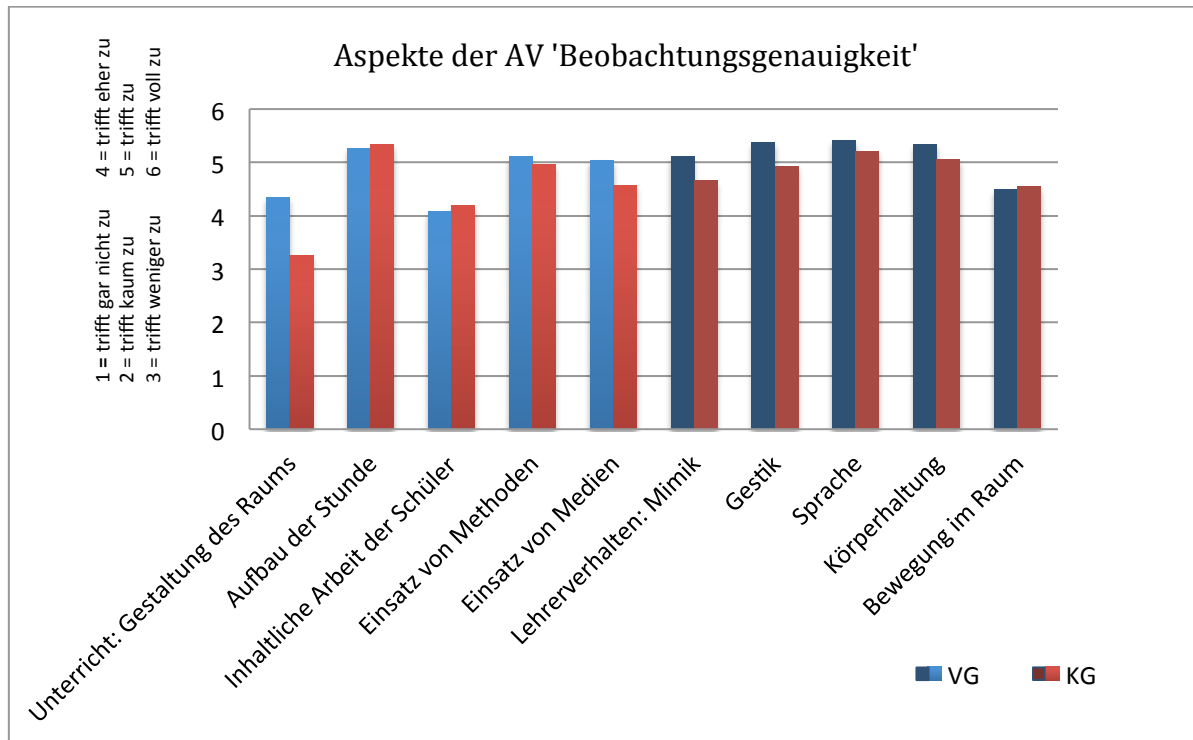
Hinsichtlich der Beobachtungsgenauigkeit zeigt sich, dass die VG mit $M = 4,96$ ($SD = ,43$) die Möglichkeit, das Unterrichtsgeschehen genau zu beobachten, höher einschätzt als die KG ($M = 4,67$; $SD = ,44$). Es liegt dabei ein signifikantes Ergebnis mit mittlerem Effekt vor ($t_{118} = 3,62$; $d = ,67$; $p < ,001$).

Dieses Ergebnis ist wegen des niedrigen Cronbachs Alpha-Wertes ($,52$) kaum aussagekräftig. Differenziert man zwischen den Items ‚Unterricht‘ und ‚Lehrerverhalten‘, wird deutlich, dass auch hier signifikante Effekte zu verzeichnen sind und der Effekt hinsichtlich des Items ‚Unterricht‘ höher liegt als hinsichtlich des Items ‚Lehrerverhalten‘:

Item	M	SD	T	df	d	p
Unterricht	VG: 4,77 KG: 4,46	VG: ,50 KG: ,48	3,40	118	,63	,001
Lehrerverhalten	VG: 5,15 KG: 4,88	VG: ,55 KG: ,61	2,54	118	,47	,01

Tab. 7: Aspekte der AV ‚Beobachtungsgenauigkeit‘

Wird innerhalb der Items bezüglich der einzelnen Aspekte differenziert, ergeben sich folgende Werte für VG (blau) und KG (rot) mit teilweise signifikanten Ergebnissen:



Item	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
Unterricht								
Gestaltung des Raums	VG	62	4,35	1,10	5,69	118	1,04	< ,001
	KG	58	3,26	1,00				
Aufbau der Stunde	VG	62	5,26	,70	-,56	118	,10	,58
	KG	58	5,33	,66				
Inhaltliche Arbeit der Schüler	VG	62	4,08	,98	-,64	118	,12	,53
	KG	58	4,19	,89				
Einsatz von Methoden	VG	62	5,11	,58	1,26	118	,22	,21
	KG	58	4,97	,70				
Einsatz von Medien	VG	62	5,03	,91	2,59	113,04 ⁴³	,48	,01
	KG	58	4,57	1,05				
Lehrerverhalten								
Mimik	VG	62	5,11	,93	2,65	118	,48	,01
	KG	58	4,66	,97				
Gestik	VG	62	5,37	,68	3,08	118	,57	,003
	KG	58	4,93	,88				
Sprache	VG	62	5,42	,56	1,74	118	,32	,08
	KG	58	5,21	,77				
Körperhaltung	VG	62	5,34	,70	2,27	118	,42	,03
	KG	58	5,05	,69				
Bewegung im Raum	VG	62	4,50	,95	-,32	118	,06	,75
	KG	58	4,55	,80				

Tab. 8: Beobachtungsaspekte der AV 'Beobachtungsgenauigkeit'

In der Detailstudie wurde die AV 'Beobachtungsgenauigkeit' nicht untersucht.

⁴³ Die Abweichung bei den Freiheitsgraden resultiert aus einem signifikanten Levene-Test auf Varianzgleichheit.

5.8.2 Ergebnisse zu Hypothese 2

Die Teilnehmer der Versuchsgruppe können die Beobachtung besser für die Reflexion nutzen als die Kontrollgruppe.

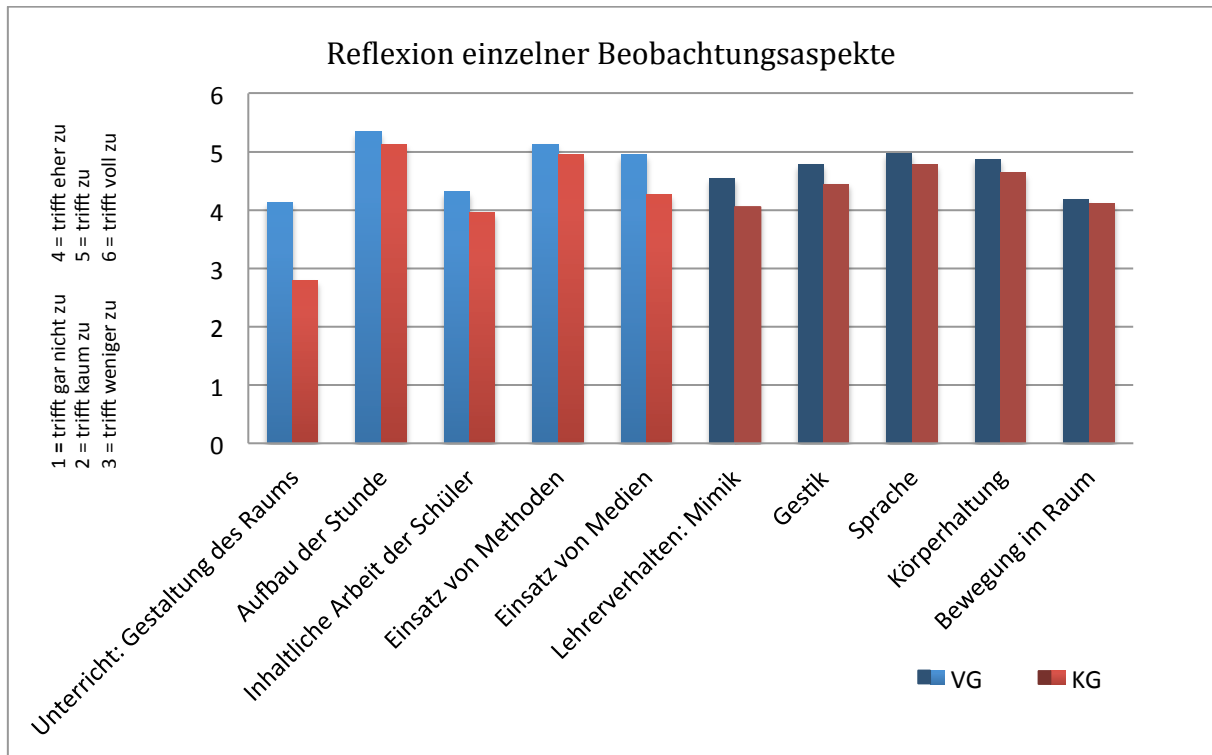
Teilnehmer der VG schätzen die Möglichkeit, einzelne der genannten Beobachtungsaspekte für die Reflexion zu nutzen, höher ein ($M = 4,72$; $SD = ,60$) als die der KG ($M = 4,31$; $SD = ,59$). Es zeigt sich ein signifikanter mittlerer Effekt ($t_{118} = 3,82$; $d = ,70$; $p < ,001$).

Wegen des relativ niedrigen Cronbachs Alpha-Wertes von ,57 wird zwischen den Items ‚Unterricht‘ und ‚Lehrerverhalten‘ unterschieden. Daraus ergibt sich ein differenzierteres Bild: Der Effekt stammt vor allem aus der unterschiedlichen Einschätzung zum Item ‚Unterricht‘; zum Item ‚Lehrerverhalten‘ ist das Ergebnis nicht mehr signifikant:

Item	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
Unterricht	VG	62	4,77	,57	4,93	118	,91	< ,001
	KG	58	4,21	,67				
Lehrerverhalten	VG	62	4,68	,85	1,84	118	,34	,07
	KG	58	4,41	,76				

Tab. 9: Reflexion der Beobachtungitems (AV ‚Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte‘)

Wird weiter nach den einzelnen beobachteten Aspekten differenziert, werden die einzelnen Unterschiede zwischen VG und KG noch deutlicher: Die Werte der VG liegen durchgängig höher. Nur wenige Werte erweisen sich jedoch als signifikant.



Item	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
Unterricht								
Gestaltung des Raums	VG	62	4,13	1,18	5,95	118	1,10	< ,001
	KG	58	2,79	1,28				
Aufbau der Stunde	VG	62	5,24	,63	1,67	118	,17	,10
	KG	58	5,12	,80				
Inhaltliche Arbeit der Schüler	VG	62	4,31	1,18	1,65	118	,31	,10
	KG	58	3,95	1,19				
Einsatz von Methoden	VG	62	5,13	,74	1,37	118	,25	,17
	KG	58	4,95	,71				
Einsatz von Medien	VG	62	4,95	,91	3,71	110,27 ⁴⁴	,68	< ,001
	KG	58	4,26	1,12				
Lehrerverhalten								
Mimik	VG	62	4,55	1,18	2,29	118	,42	,02
	KG	58	4,05	1,19				
Gestik	VG	62	4,79	1,09	1,77	118	,32	,08
	KG	58	4,45	1,03				
Sprache	VG	62	4,98	,97	1,16	118	,21	,25
	KG	58	4,78	,99				
Körperhaltung	VG	62	4,87	1,02	1,32	118	,24	,19
	KG	58	4,64	,91				
Bewegung im Raum	VG	62	4,19	1,21	,35	118	,06	,72
	KG	58	4,12	1,03				

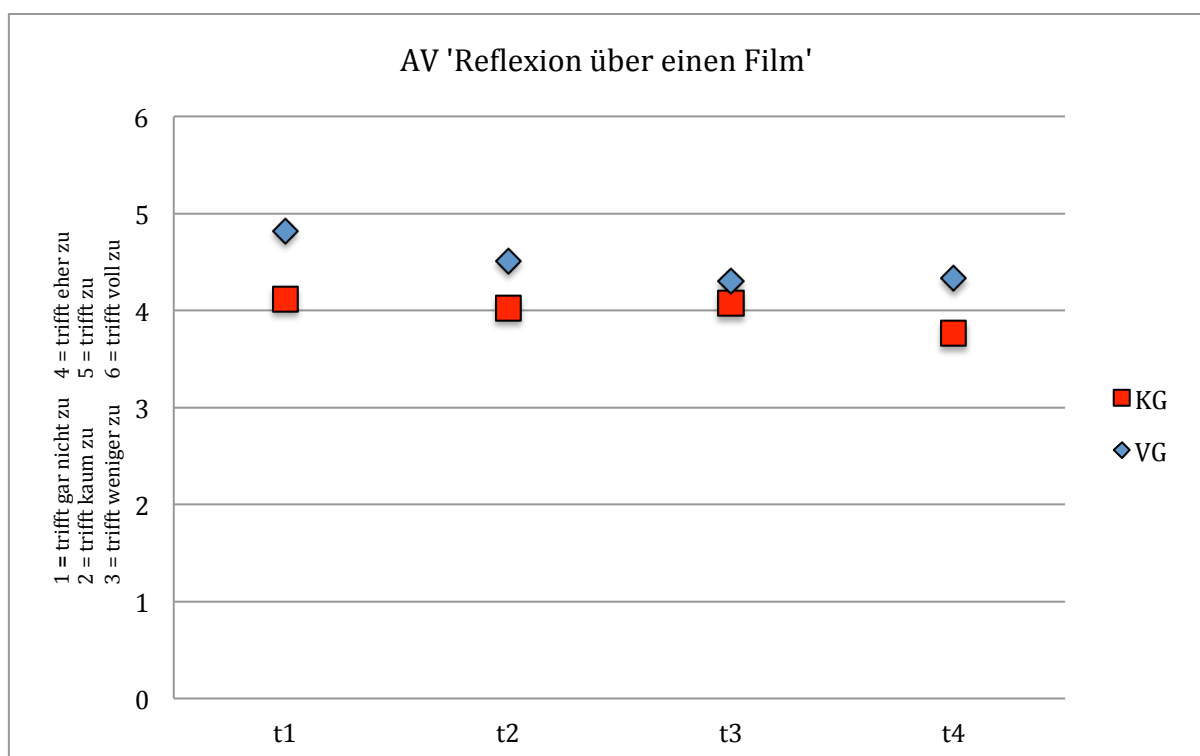
Tab. 10: Aspekte der AV ‚Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte‘

⁴⁴ Wegen eines signifikanten Levene-Tests wurde auf den strengeren Wert ausgewichen.

Die Einschätzung des Reflexionsvermögens wurde auch hinsichtlich der Reflexion einzelner Filme festgehalten (AV ‚Reflexion über einen Film‘), die die Items ‚Lehrerhandeln‘, ‚Unterrichtsplanung‘ und ‚Lehrereignung‘ beinhaltet.

In den Ergebnissen der AV ‚Reflexion über einen Film‘ zeigt sich, dass die VG mit $M = 4,51$ ($SD = ,78$) die Möglichkeit, die Beobachtung zur Reflexion zu nutzen, höher einschätzt als die KG ($M = 4,05$; $SD = ,68$). Es liegt dabei ein signifikantes Ergebnis mit mittlerem Effekt vor ($t_{118} = 3,45$; $d = ,63$; $p = ,001$).

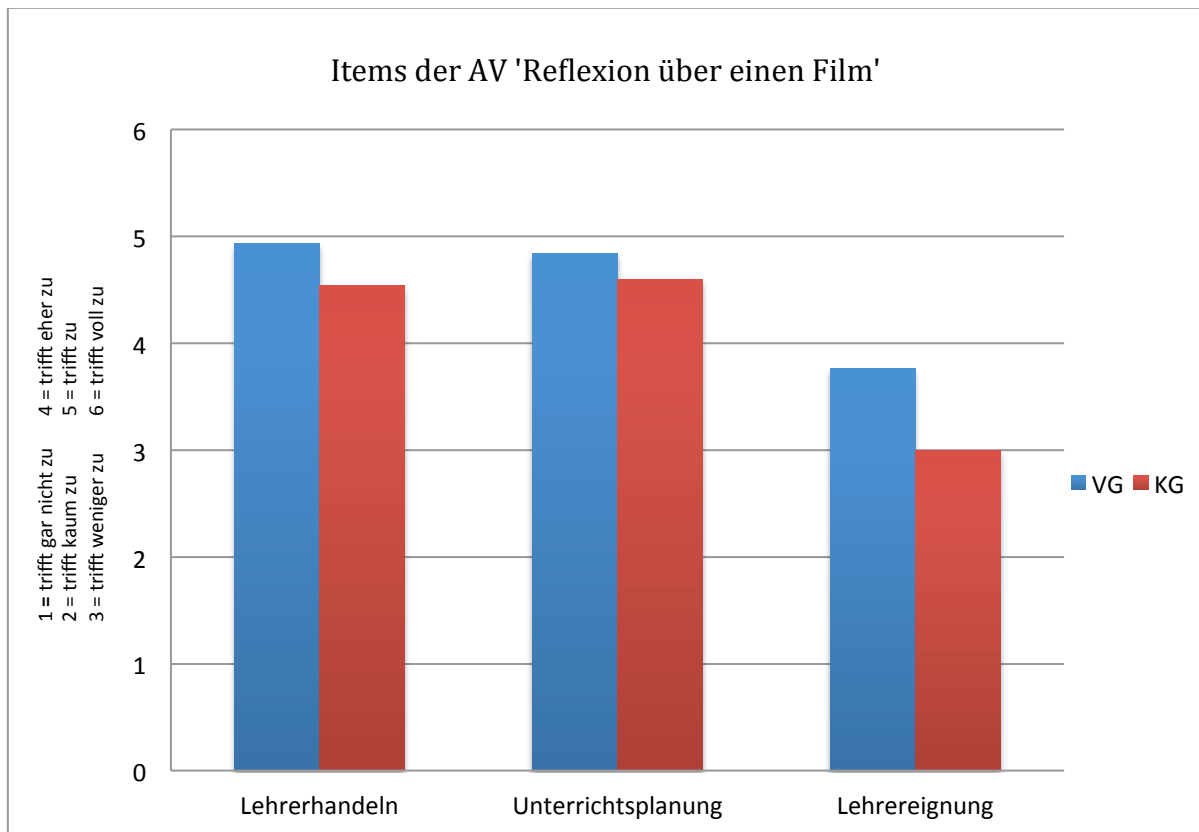
Zwischen den einzelnen MZP (t1 bis t4) sind teilweise deutliche Unterschiede zwischen VG und KG feststellbar:



MZP	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
t1	VG	53	4,82	,79	4,40	102	,87	< ,001
	KG	51	4,12	,84				
t2	VG	52	4,51	,87	2,66	101	,53	,01
	KG	51	4,03	,96				
t3	VG	45	4,30	,97	1,17	88	,25	,17
	KG	45	4,07	,89				
t4	VG	51	4,33	1,02	2,90	92	,61	,01
	KG	43	3,76	,85				

Tab. 11: AV ‚Reflexion über einen Film‘ zu vier Messzeitpunkten

Differenziert man bei der AV ‚Reflexion über einen Film‘ zwischen den Items ‚Lehrerhandeln‘, ‚Unterrichtsplanung‘ und ‚Lehrereignung‘, wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen VG und KG hinsichtlich des Mittelwerts und der Effektstärke vor allem beim Item ‚Lehrereignung‘ relativ groß sind.

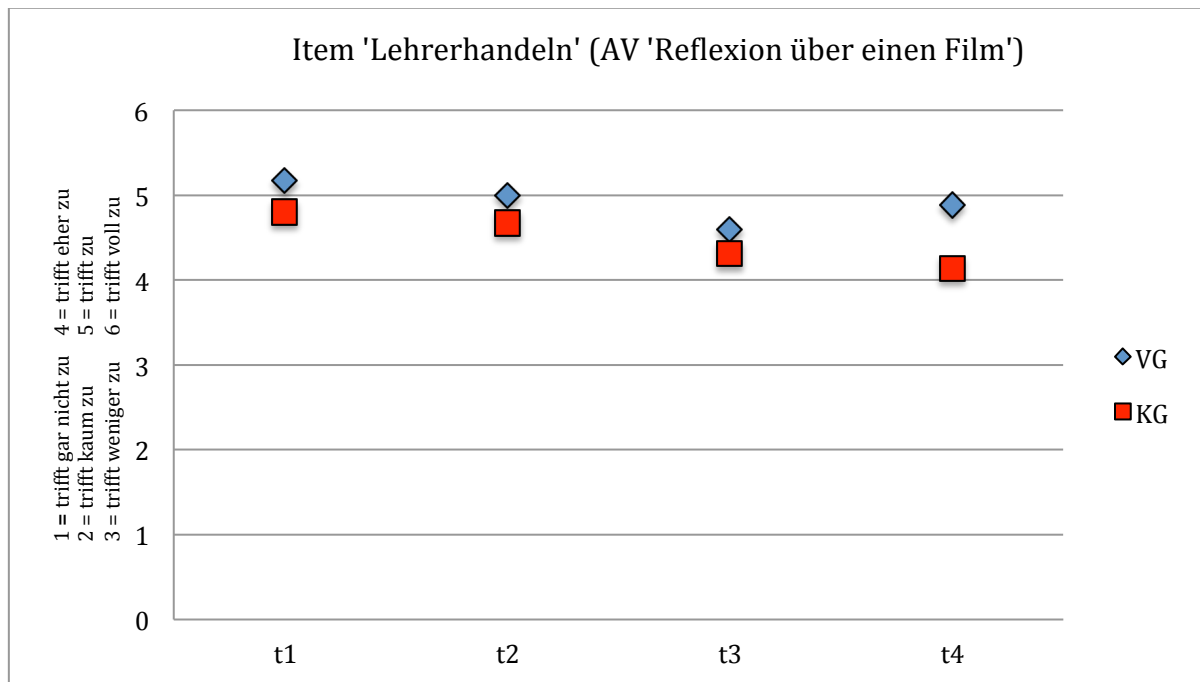


Item	Gruppe	N	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
Lehrerhandeln	VG	62	4,93	,72	2,92	118	,54	,004
	KG	58	4,54	,74				
Unterrichtsplanung	VG	62	4,84	,79	1,84	118	,34	,07
	KG	58	4,60	,62				
Lehrereignung	VG	62	3,76	1,28	3,40	118	,63	,001
	KG	58	3,00	1,17				

Tab. 12: Items der AV ‚Reflexion über einen Film‘

Zwischen den vier MZP (t1 bis t4) treten bei den einzelnen Items der AV ‚Reflexion über einen Film‘ bei den Mittelwerten, den Effektstärken und den Signifikanzen teilweise deutliche Unterschiede auf.

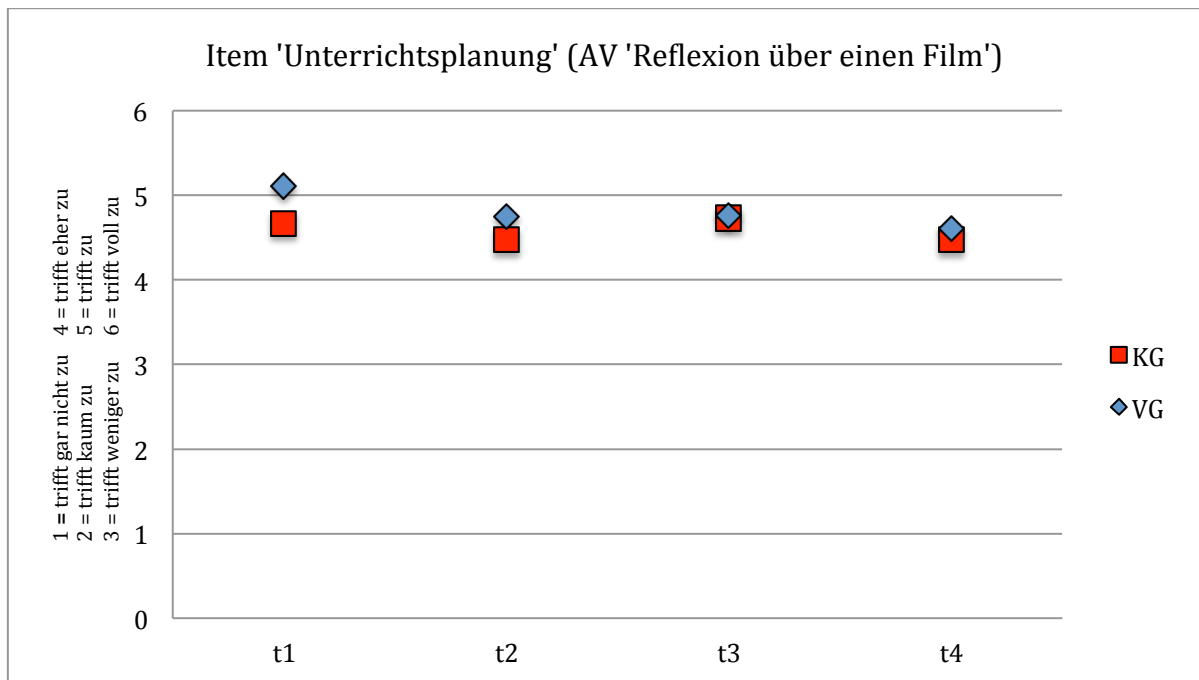
Beim Item ‚Lehrerhandeln‘ lassen sich nur bei t1 und t4 signifikante Werte ermitteln:



MZP	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
t1	VG	53	5,17	,80	2,14	102	,43	,04
	KG	51	4,80	,94				
t2	VG	52	5,00	,86	1,86	101	,37	,07
	KG	51	4,67	,95				
t3	VG	45	4,60	1,25	1,22	88	,26	,23
	KG	45	4,31	,97				
t4	VG	51	4,88	1,07	3,25	92	,68	,002
	KG	43	4,14	1,15				

Tab. 13: Item ‚Lehrerhandeln‘ (AV ‚Reflexion über einen Film‘) zu vier Messzeitpunkten

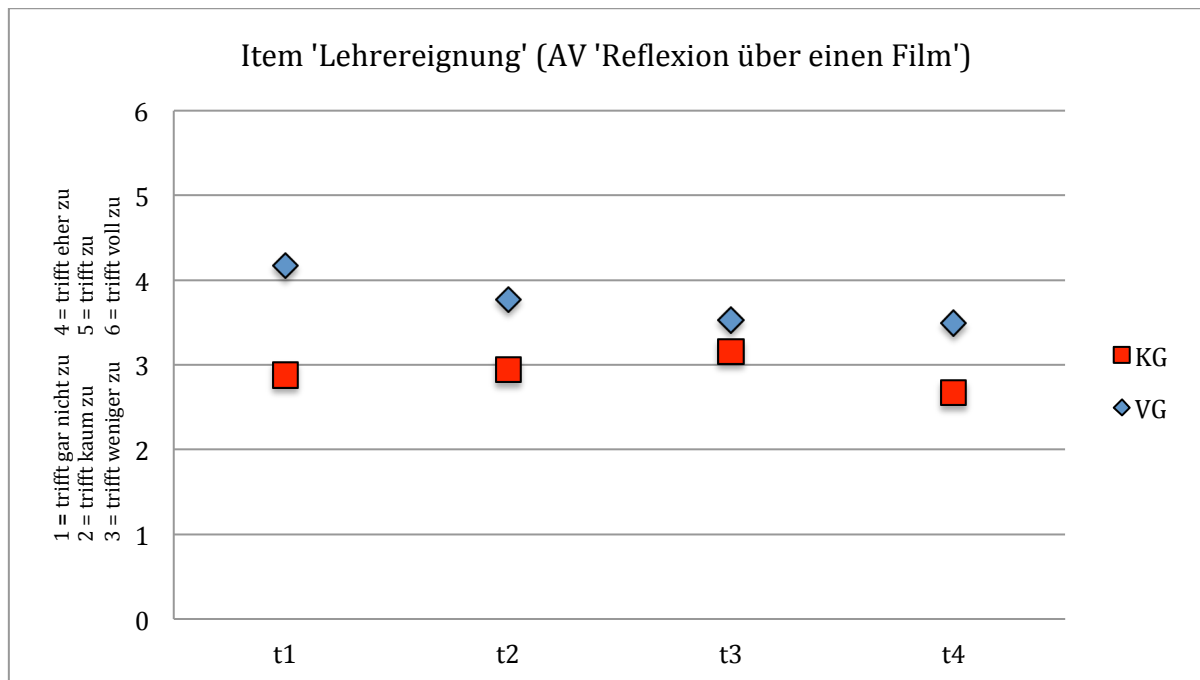
Bezüglich des Items ‚Unterrichtsplanung‘ sind zwischen VG und KG kaum Unterschiede auszumachen; die Werte sind nur bei t1 signifikant:



MZP	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
t1	VG	53	5,11	,85	2,59	102	,50	,01
	KG	51	4,67	,91				
t2	VG	52	4,75	,95	1,31	101	,26	,19
	KG	51	4,47	1,21				
t3	VG	45	4,76	1,07	,09	88	,03	,93
	KG	45	4,73	1,18				
t4	VG	51	4,61	1,06	,69	92	,14	,49
	KG	43	4,47	,91				

Tab. 14: Item ‚Unterrichtsplanung‘ (AV ‚Reflexion über einen Film‘) zu vier Messzeitpunkten

Die Unterschiede zum Item ‚Lehrereignung‘ sind hingegen deutlicher und erweisen sich in t1, t2 und t4 als signifikant.



MZP	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
t1	VG	53	4,17	1,40	4,63	102	,92	< ,001
	KG	51	2,88	1,44				
t2	VG	52	3,77	1,54	2,76	101	,55	,01
	KG	51	2,94	1,50				
t3	VG	45	3,53	1,47	1,26	88	,26	,21
	KG	45	3,16	1,38				
t4	VG	51	3,49	1,58	2,60	92	,55	,01
	KG	43	2,67	1,44				

Tab. 15: Item ‚Lehrereignung‘ (AV ‚Reflexion über einen Film‘) zu vier Messzeitpunkten

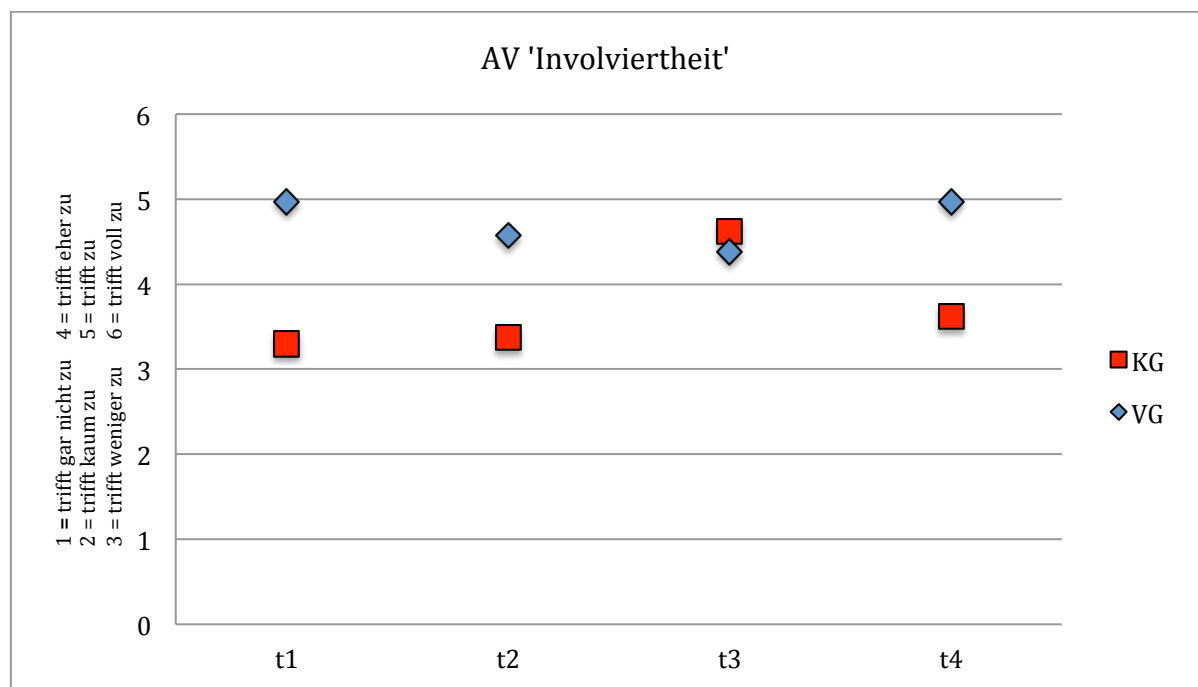
In der Detailstudie bestätigt sich das Ergebnis der Hauptstudie zur AV ‚Reflexion über einen Film‘: Die VG_{DS} ($N = 19$) schätzt die Möglichkeit, die Beobachtung zur Reflexion zu nutzen, mit $M = 4,45$ ($SD = ,52$) höher ein als die KG_{DS} ($N = 27$; $M = 4,01$; $SD = ,75$). Es liegt dabei ein signifikantes Ergebnis mit mittlerem Effekt vor ($t_{44} = 2,26$; $d = ,68$; $p = ,03$).

5.8.3 Ergebnisse zu Hypothese 3

Bei der Live-Beobachtung einer Videoaufzeichnung fühlen sich Lehramtsstudierende stärker involviert als bei der Beobachtung fremder Lehrpersonen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Teilnehmer der VG stärker involviert fühlen ($M = 4,75$; $SD = ,43$) als die der KG ($M = 3,75$; $SD = ,67$). Es liegt ein signifikanter großer Effekt vor ($t_{96,17} = 9,72$; $d = 1,82$; $p < ,001$).

Die Ergebnisse variieren auch hier zwischen den einzelnen MZP deutlich:



MZP	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
t1	VG	53	4,97	,64	11,44	93,83	2,28	< ,001
	KG	51	3,30	,83				
t2	VG	52	4,57	,81	5,91	87,60	1,19	< ,001
	KG	51	3,37	1,20				
t3	VG	45	4,38	,90	-1,39	88	,29	,17
	KG	45	4,62	,76				
t4	VG	51	4,97	,64	7,79	70,53	1,66	< ,001
	KG	43	3,62	,97				

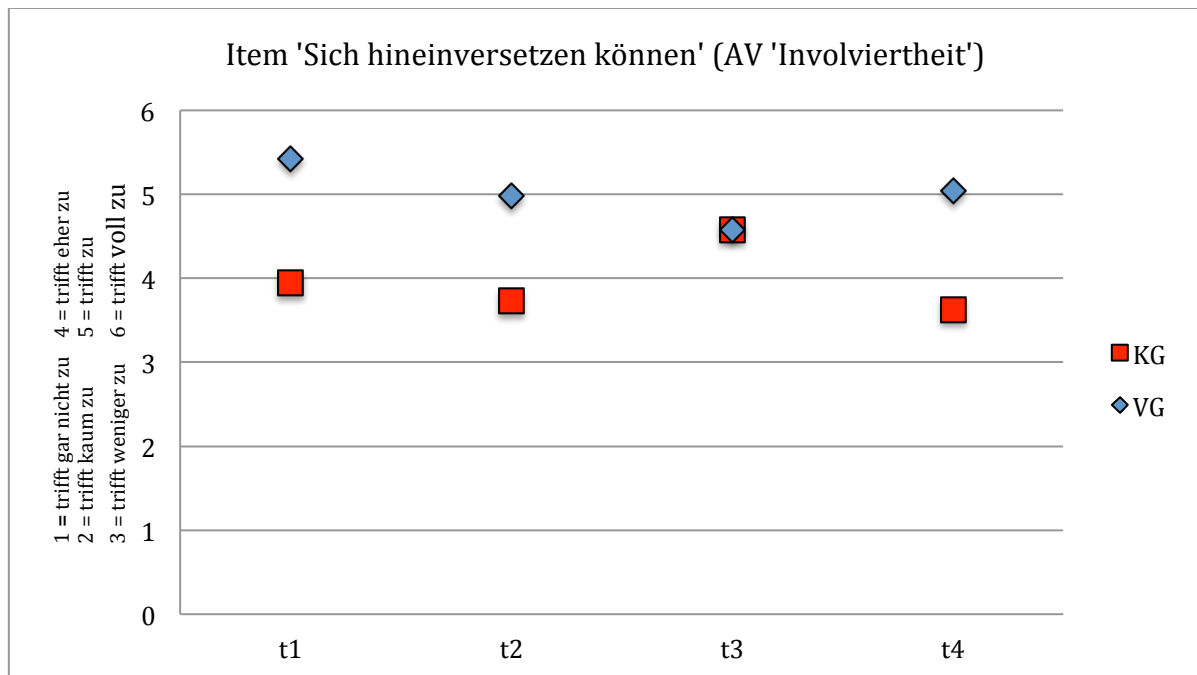
Tab. 16: AV 'Involviertheit' zu vier Messzeitpunkten

Da die AV ‚Involviertheit‘ aus den Items ‚Sich hineinversetzen können‘ und ‚Sich einbezogen fühlen‘ besteht, die einzeln gemessen wurden, wird nach diesen Items differenziert:

Item	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
Sich hineinversetzen können	VG	62	5,02	,49	9,76	118	1,80	< ,001
	KG	58	4,01	,64				
Sich einbezogen fühlen	VG	62	4,47	,59	7,23	98,82	1,35	< ,001
	KG	58	3,48	,87				

Tab. 17: Items der AV ‚Involviertheit‘

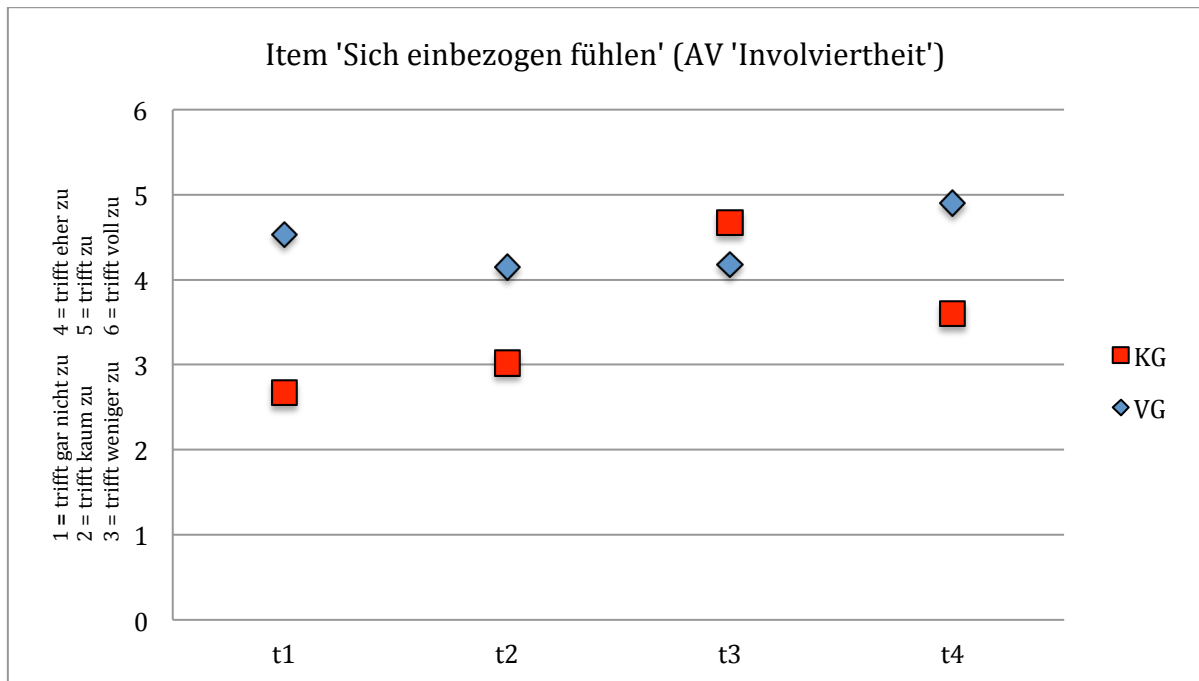
Bei jedem dieser Items zeigen sich teilweise deutliche intergruppale und intragruppale Unterschiede zu den einzelnen Messzeitpunkten, wie folgendes Diagramm des Items ‚Sich hineinversetzen können‘ veranschaulicht:



MZP	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
t1	VG	53	5,42	,66	8,65	84,97	1,73	< ,001
	KG	51	3,94	1,03				
t2	VG	52	4,98	,85	5,94	88	1,18	< ,001
	KG	51	3,73	1,25				
t3	VG	45	4,58	1,08	,00	88	,00	1,00
	KG	45	4,58	,94				
t4	VG	51	5,04	,69	7,56	70,57	1,63	< ,001
	KG	43	3,63	1,05				

Tab. 18: Item ‚Sich hineinversetzen können‘ (AV ‚Involviertheit‘) zu vier Messzeitpunkten

Auch das Item ‚Sich einbezogen fühlen‘ weist zu den MZP ähnliche Schwankungen auf, wobei die Unterschiede innerhalb der KG besonders auffällig sind.



MZP	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
t1	VG	53	4,53	,93	9,76	102	1,94	< ,001
	KG	51	2,67	1,01				
t2	VG	52	4,15	1,06	4,48	90,40	,89	< ,001
	KG	51	3,02	1,48				
t3	VG	45	4,18	1,01	-2,39	88	,51	,02
	KG	45	4,67	,93				
t4	VG	51	4,90	,78	6,25	71,58	1,35	< ,001
	KG	43	3,60	1,16				

Tab. 19: Item ‚Sich einbezogen fühlen‘ (AV ‚Involviertheit‘) zu vier Messzeitpunkten

Das eindeutige Gesamtergebnis der Hauptstudie hinsichtlich der Involviertheit bestätigt sich in der Detailstudie nicht: Teilnehmer der VG_{DS} fühlen sich nicht stärker involviert als Teilnehmer der KG_{DS}.

	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
AV ‚Involviertheit‘	VG _{DS}	19	3,86	,76	,72	44	,22	,47
	KG _{DS}	27	4,00	,57				

Tab. 20: AV ‚Involviertheit‘ (Detailstudie)

5.8.4 Ergebnisse zu Hypothese 4

Lehramtsstudierende der Versuchsgruppe schätzen ihre Fähigkeit, Feedback geben zu können, höher ein als die der Kontrollgruppe.

Die Teilnehmer der VG ($N = 62$) markieren im Verhältnis zu den genannten Wissensaspekten im Posttest mit $M = ,36$ ($SD = ,22$) nahezu gleich viele Aspekte, zu denen sie förderliches Feedback geben können als die KG mit $M = ,39$ ($SD = ,22$). Der Unterschied zwischen VG und KG ist nicht signifikant ($t_{118} = 1,04$; $d = ,19$; $p = ,30$).

5.9 Interpretation und Diskussion der Hypothesen

Im Anschluss werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der aufgestellten Hypothesen interpretiert und diskutiert. Sie beruhen zum großen Teil auf persönlichen Einschätzungen der Beobachter und können daher von Störvariablen beeinflusst werden (siehe auch Kap. 6.2). Verschiedene Faktoren, die nur schwer analysierbar und kontrollierbar sind, können sich auf Variablen wie Involviertheit oder Unterrichtsqualität auswirken, beispielsweise Sympathie für die beobachtete Person, interpersonale Einflüsse (z.B. sozialer Vergleich) sowie räumliche und zeitliche Bedingungen. Es ist daher nur ein vorsichtiger Vergleich zwischen VG und KG zulässig; eine Interpretation kann lediglich Tendenzen aufzeigen.

5.9.1 Interpretation und Diskussion der Hypothese 1

Lehramtsstudierende in der Versuchsgruppe können einzelne unterrichtsrelevante Aspekte genauer beobachten als in der Kontrollgruppe.

Das erste, noch undifferenzierte Gesamtergebnis deutet darauf hin, dass die Teilnehmer der VG sich dahingehend einschätzen, bestimmte unterrichtsrelevante Aspekte genauer beobachten zu können als die Teilnehmer der KG. Zwar weisen die gemessenen Mittelwerte keine deutliche Differenz auf; das Ergebnis ist jedoch signifikant mit mittlerem Effekt ($t_{118} = 3,62$; $d = ,67$; $p < ,001$). Dieser Effekt aus den Messungen zur AV ‚Beobachtungsgenauigkeit‘ stammt eher aus dem Item ‚Unterricht‘ als aus dem Item ‚Lehrerverhalten‘ (siehe Tab. 7); der Effekt ist beim Item ‚Unterricht‘ entsprechend größer. Die Mittelwerte liegen allerdings beim Item ‚Lehrerverhalten‘ etwas höher.

Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Mittelwerte der KG nur etwa $\frac{1}{3}$ Stufe unter denen der VG liegen. Beide Gruppen schätzen demnach die Möglichkeit, genau zu

beobachten, auf einem Niveau ein, das die Einschätzung „trifft eher zu“ teilweise deutlich übersteigt und zu „trifft zu“ neigt bzw. sogar übertrifft (in der VG beim Item ‚Lehrerverhalten‘).

Betrachtet man die Ergebnisse innerhalb der Items, werden interessante Details deutlich: Es ergeben sich für fünf einzelne Aspekte (zum Item ‚Unterricht‘ für die Aspekte ‚Gestaltung des Raums‘ und ‚Einsatz von Medien‘; zum Item ‚Lehrerverhalten‘ für ‚Mimik‘, ‚Gestik‘ und ‚Körperhaltung‘) signifikant höhere Werte für die VG. Besonders der Effekt zu ‚Gestaltung des Raums‘ ($d = 1,04$) erscheint bemerkenswert hoch; die Effektstärken zu den anderen vier genannten Aspekten liegen auf mittlerem Niveau (siehe Tab. 8).

Drei Aspekte sind trotz nicht signifikanter Werte erwähnenswert, da bei ihnen der Mittelwert der KG über dem der VG liegt (zum Item ‚Unterricht‘ für ‚Aufbau der Stunde‘ und ‚Inhaltliche Arbeit der Schüler‘, zum Item ‚Lehrerverhalten‘ zu ‚Bewegung im Raum‘). Besonders bei ‚Aufbau der Stunde‘ und bei ‚Inhaltliche Arbeit der Schüler‘ wurde erwartet, dass die Teilnehmer der VG diese Aspekte genauer beobachten können, da sie über die Planung der Stunde informiert sind und somit auch über Einblick in die inhaltliche Arbeit der Schüler verfügen. Andererseits könnte gerade dieser Umstand in der VG ein Grund sein, diesen Aspekt nicht in den Beobachtungsfokus zu nehmen: Hinsichtlich der Planung der Stunde und der Arbeit der Schüler besteht in der VG möglicherweise durch den Austausch unter den Studierenden bei der Unterrichtsvorbereitung größere Klarheit, so dass diese Aspekte nicht mehr so genau beobachtet werden.

Dass die Teilnehmer der VG insgesamt der Ansicht sind, einzelne Aspekte genauer beobachten zu können, ist offensichtlich. Mögliche Gründe hierfür sind vielschichtig und dürften sich für die einzelnen Aspekte unterscheiden.

Die Möglichkeit, Raum zu gestalten, zeichnet die Arbeit in den UNI-Klassen aus: Studierende können den Klassenraum und seine Möblierung entsprechend ihrer Bedürfnisse und Anforderungen anpassen; deshalb liegt darauf auch ein Beobachtungsfokus. Andererseits spricht das oben genannte Argument der Klarheit in der VG gegen diese Interpretation: Raumplanung stellt in den UNI-Klassen einen Teil der Unterrichtsplanung dar und korrespondiert mit den Anforderungen, die durch den Aufbau der Stunde gestellt werden.

Ähnlich verhält es sich mit dem Medieneinsatz, für den ein signifikant höherer Wert in der VG vorliegt. UNI-Klassen sind medial gut ausgestattet; die Medien werden in vielen Unterrichtsstunden genutzt; Entscheidungen hinsichtlich ihres methodisch-didaktischen Einsatzes sind Teil der Unterrichtsplanung.

Warum zu diesen beiden Aspekten signifikante Unterschiede festgestellt wurden, zum Aufbau der Stunde und der inhaltlichen Arbeit der Schüler jedoch nicht, kann nicht mit letzter Sicherheit geklärt werden. Es wird vermutet, dass Besonderheiten der UNI-Klassen – nämlich beispielsweise Raum gestalten zu können und Medien intensiv im Unterricht einzusetzen – als innovative Elemente der Unterrichtsgestaltung auf die Beobachter wirken und Studierende deshalb hier einen Fokus setzen. Der Stundenaufbau und die inhaltliche Arbeit der Schüler gehören jedoch seit jeher zum Kerngeschäft des Lehrers und werden deshalb von den Studierenden als immanente Elemente des Unterrichtens weniger intensiv wahrgenommen.

Hinsichtlich der Aspekte ‚Mimik‘, ‚Gestik‘ und ‚Körperhaltung‘ sind die Befunde eindeutiger interpretierbar: In der KG der Hauptstudie müssen die Videos genau so präsentiert werden, wie sie aufgezeichnet wurden; eine nachträgliche Fokussierung des gezeigten Bildausschnitts ist nicht möglich. Bei Live-Beobachtungen kann die Steuerung der Kameras durch den Dozenten bestimmte Aspekte durch Zoom vergrößern und hervorheben und damit die Beobachtung lenken. Zudem sind zwei Kameras im Einsatz, die sowohl eine Gesamtperspektive auf die Klasse als auch eine Detailperspektive auf einen bestimmten Beobachtungsfokus wiedergeben. Das könnte die Beobachtung eines Aspekts wie Mimik, Gestik oder Körperhaltung begünstigen.

Insgesamt unterstützen die erhobenen Werte die Aussage von Hypothese 1, dass Studierende in der VG einzelne unterrichtsrelevante Aspekte genauer beobachten können als in der KG, auch wenn sich die signifikanten Ergebnisse mit nennenswerten Effekten auf einzelne Beobachtungsaspekte konzentrieren.

5.9.2 Interpretation und Diskussion der Hypothese 2

Die Teilnehmer der Versuchsgruppe können die Beobachtung besser für die Reflexion nutzen als die Kontrollgruppe.

Die Aspekte, die zu Hypothese 1 untersucht wurden, dienen den Studierenden als Grundlage für eine anschließende Reflexion. Die erste Analyse des Gesamtergebnisses auf der Basis der AV ‚Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte‘ lässt einen signifikanten mittleren Effekt erkennen: Studierende in der VG schätzen die Möglichkeit, einzelne Aspekte für die Reflexion nutzen zu können, höher ein ($t_{118} = 3,82$; $d = ,70$; $p < ,001$). Das Ergebnis ist zunächst wenig erstaunlich. Wenn grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass Unterrichtsbeobachtung Reflexionsprozesse in Gang setzen kann, ist es nachvollziehbar, dass die Reflexionstiefe unter anderem davon abhängt, wie genau beobachtet werden konnte.

Auch hier ist eine differenzierte Analyse der Items notwendig, da sich die Ergebnisse zu den Items ‚Unterricht‘ und ‚Lehrerverhalten‘ deutlich unterscheiden (siehe Tab. 9). Während zum Item ‚Unterricht‘ ein signifikanter großer Effekt feststellbar ist, erweist sich der Effekt zum Item ‚Lehrerverhalten‘ nur als klein und ist zudem nicht signifikant. Diese Tendenz setzt sich in den Werten der Einzelaspekte fort (siehe Tab. 10): Signifikante Werte finden sich zum Item ‚Unterricht‘ mit großem Effekt bei ‚Gestaltung des Raums‘ und mit mittlerem Effekt bei ‚Einsatz von Medien‘. Zum Item ‚Lehrerverhalten‘ lässt sich nur beim Aspekt ‚Mimik‘ ein signifikanter mittlerer Effekt feststellen. Dies zeigt, dass ausschließlich diejenigen Aspekte, die sich genau beobachten lassen (siehe Hypothese 1), auch zur Reflexion dienen können. Die Beobachtung von Gestik und Körperhaltung kann weniger für die Reflexion genutzt werden.

Allerdings ist bei den Ergebnissen beider Gruppen zu vielen Einzelaspekten eine hohe Standardabweichung zu verzeichnen. Sie weist auf eine recht uneinheitliche Einschätzung der Studierenden hin.

Daher ist es sinnvoll, weitere Befunde zur Reflexion anzuführen. Auch die Werte, die aus dem Fragebogen nach einer Beobachtung ermittelt wurden (AV ‚Reflexion über einen Film‘), zeigen, dass die Studierenden der VG die Möglichkeit, die Beobachtung zur Reflexion zu nutzen, höher einschätzen als die KG. Die Effektstärke liegt auf einem mittleren Niveau und erweist sich als signifikant ($t_{118} = 3,45$; $d = ,63$; $p = ,001$).

Betrachtet man die Ergebnisse der einzelnen Messzeitpunkte (MZP), wird deutlich, dass die Mittelwerte der VG durchgängig über denen der KG liegen (siehe Tab. 11). Die Unterschiede erweisen sich als signifikant zu den MZP t1, t2 und t4 und weisen mittlere bis hohe Effektstärken auf; lediglich zu MZP t3 ist nur ein kleiner, nicht signifikanter Effekt zu verzeichnen. Als Grund hierfür wird vermutet, dass die Einschätzung der Unterrichtsqualität einen Einfluss auf die Reflexion hat: Der videografierte Unterricht zum MZP t3 ist der einzige, bei dem der Mittelwert in der AV ‚Unterrichtsqualität‘ in der KG größer als in der VG ist (siehe Tab. 21).

Eine detaillierte Analyse lässt Unterschiede zwischen den Items ‚Lehrerhandeln‘, ‚Unterrichtsplanung‘ und ‚Lehrereignung‘ erkennen, aus denen sich die AV ‚Reflexion über einen Film‘ zusammensetzt (siehe Tab. 12). Während die VG über Lehrerhandeln und Lehrereignung mit signifikant mittlerem Effekt besser reflektieren kann als die KG, zeigt sich zum Item ‚Unterrichtsplanung‘ nur ein nicht signifikanter, kleiner Effekt. Insbesondere der Befund zur Reflexion über die Lehrereignung fällt mit einem stabilen mittleren Effekt deutlich aus. Dies deutet darauf hin, dass die Bedingungen in der VG eher eine Reflexion der Berufswahl bei Lehramtsstudierenden ermöglichen als die Bedingungen in der KG. Das Ergebnis zur Unterrichtsplanung erstaunt jedoch und korrespondiert mit den Ergebnissen zu Hypothese 1: Es war erwartet worden, dass die VG die gemeinsame Planung der durchzuführenden Unterrichtsstunden im Seminar besser für die Reflexion nutzen kann und sich dies beim Item ‚Unterrichtsplanung‘ bemerkbar macht. Der geringe Unterschied zwischen VG und KG wird dadurch erklärbar, dass sowohl in der VG als auch in der KG der Unterricht der beobachteten Stunde geplant wird. Die VG unterscheidet sich nur dadurch, dass der Unterricht auch tatsächlich gehalten wird, während in der KG die eigene Unterrichtsplanung als Vergleichsgrundlage für den beobachteten Unterricht dient.

Betrachtet man die Items ‚Lehrerhandeln‘, ‚Unterrichtsplanung‘ und ‚Lehrereignung‘ hinsichtlich der einzelnen Messzeitpunkte (MZP), wird deutlich, dass die MZP – und damit auch die verschiedenen Filme in der jeweiligen Seminarsitzung – die Ergebnisse stark beeinflussen (siehe Tab. 13, 14 und 15). Signifikanz und Effekt sind sehr unterschiedlich verteilt. Beim ersten MZP t1 finden sich durchgehend signifikant höhere Werte in der VG bei mittleren bis großen Effekten, während bei den anderen MZP ein uneinheitliches Ergebnis zu erkennen ist. Hinzu kommt, dass sich die Mittelwerte zwischen VG und KG teilweise nicht deutlich voneinander unterscheiden, zumal die Stan-

dardabweichung der Daten hoch, beim Item ‚Lehrereignung‘ sogar sehr hoch ist. Auch hier wird ein Zusammenhang mit der Einschätzung der Qualität des beobachteten Unterrichts vermutet: Während die Differenz in den Mittelwerten zur AV ‚Unterrichtsqualität‘ (siehe Tab. 21) zwischen VG und KG bei MZP t1 außerordentlich deutlich ist, liegen die Mittelwerte bei den anderen MZP wesentlich näher zusammen. Das Unterrichtsvideo der KG von MZP t1 stellt sich somit hinsichtlich der AV ‚Unterrichtsqualität‘ als eine Art Ausreißer dar. Es wird daher wiederum eine Wechselwirkung zwischen der AV ‚Reflexion nach einem Film‘ und der AV ‚Unterrichtsqualität‘ vermutet. Bei einer Überprüfung der Korrelation kann jedoch weder für die Einzelgruppen (VG: $N = 34$; $r = ,05$; $p = ,79$; KG: $N = 30$; $r = ,30$; $p = ,66$) noch für die Gesamtgruppe (VG+KG) ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden ($N = 64$; $r = ,17$; $p = ,19$). Auch in der Detailstudie findet sich kein signifikanter Zusammenhang.

5.9.3 Interpretation und Diskussion der Hypothese 3

Bei der Live-Beobachtung einer Videoaufzeichnung fühlen sich Lehramtsstudierende stärker involviert als bei der Beobachtung fremder Lehrpersonen.

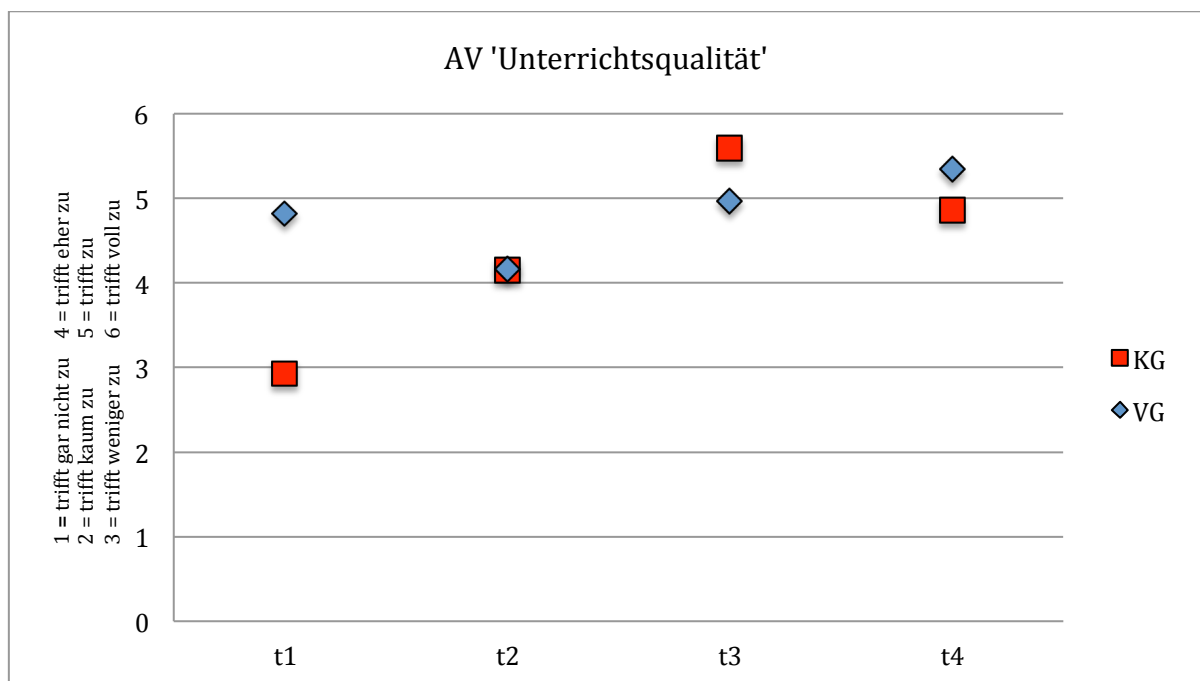
Lehramtsstudierende der VG fühlen sich deutlich mehr involviert als die der KG; der Unterschied ist signifikant und weist einen großen Effekt auf ($t_{96,17} = 9,72$; $d = 1,82$; $p < ,001$). Auch in den Items ‚Sich hineinversetzen können‘ und ‚Sich einbezogen fühlen‘, aus denen die AV ‚Involviertheit‘ besteht, setzt sich dieses deutliche Ergebnis fort: Für beide Items finden sich signifikant große Effektstärken (siehe Tab. 17). Dieses Ergebnis entspricht damit den Erwartungen.

Allerdings liefern auch hier die unterschiedlichen MZP ein differenzierteres Bild: Signifikante Unterschiede mit großen Effekten finden sich zu MZP t1, t2 und t4, während t3 kein signifikantes Ergebnis bringt; hier liegt der Mittelwert der KG sogar leicht über dem der VG (siehe Tab. 16). Zum Item ‚Sich hineinversetzen können‘ ist zu MZP t3 ein übereinstimmender Mittelwert bei VG und KG festzustellen (siehe Tab. 18), während er zum Item ‚Sich Einbezogen fühlen‘ zu MTP t3 sogar in der KG signifikant höher liegt (siehe Tab. 19). Der letztgenannte Effekt tritt auch bei der AV ‚Unterrichtsqualität‘ auf (siehe Tab. 21). Außerdem sind die Mittelwerte der AV ‚Involviertheit‘ und der AV ‚Unterrichtsqualität‘ zum MZP t1 auffällig unterschiedlich. Daher wird auch ein Zusammenhang zwischen diesen beiden abhängigen Variablen angenommen und überprüft.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur AV ‚Unterrichtsqualität‘ sowie der Zusammenhang mit der AV ‚Involviertheit‘ aufgezeigt.

Die Mittelwerte der AV ‚Unterrichtsqualität‘ unterscheiden sich signifikant zwischen VG ($M = 4,79$; $SD = ,51$) und KG ($M = 4,26$; $SD = ,72$); es liegt ein großer Effekt vor ($t_{62} = 3,49$; $d = ,87$; $p = ,001$). Demnach scheint es, dass Studierende der VG den beobachteten Unterricht insgesamt als qualitativ besser beurteilen als die der KG.

Allerdings weisen die Ergebnisse bei genauerer Analyse auch hier deutliche intergrupale und intragruppale Unterschiede zwischen den einzelnen Messzeitpunkten (MZP) auf, wie folgende Tabelle zeigt:



MZP	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
t1	VG	28	4,82	1,02	7,09	54	1,92	< ,001
	KG	28	2,93	,98				
t2	VG	31	4,16	1,13	,04	56	,01	,97
	KG	27	4,15	1,49				
t3	VG	27	4,96	1,02	-2,81	39,52	,78	,01
	KG	22	5,59	,50				
t4	VG	29	5,34	,77	2,14	49	,61	,04
	KG	22	4,86	,83				

Tab. 21: AV ‚Unterrichtsqualität‘ zu vier Messzeitpunkten

Es wird deutlich, dass MZP t1 sowohl von den Mittelwerten als auch von der Effektstärke am meisten von den übrigen Werten abweicht. Es wäre daher möglich, t1 bei dieser Variablen als Ausreißer zu behandeln und nur die Mittelwerte aus t2 bis t4 zu berechnen. Danach kommt es zu folgendem Ergebnis:

Die Mittelwerte der AV ‚Unterrichtsqualität‘ unterscheiden sich nicht mehr signifikant zwischen VG ($M = 4,78$; $SD = ,52$) und KG ($M = 4,78$; $SD = ,88$), wenn ausschließlich die Mittelwerte der MZP t2, t3 und t4 zugrunde gelegt werden. Ein nennenswerter Effekt ist nicht feststellbar ($t_{44,26} = ,05$; $d = ,01$; $p = ,96$).

Dieses detaillierte Ergebnis lässt daher Zweifel aufkommen, ob der beobachtete Unterricht während der Hauptstudie in der VG tatsächlich als qualitativ besser wahrgenommen wird als in der KG. Darauf weisen auch die übereinstimmenden Mittelwerte von VG und KG in t2 und die geringen Abweichungen in t3 und t4 hin. Das deutet darauf hin, dass Studierende Unterrichtsaufzeichnungen nicht alleine deshalb besser beurteilen, weil ihn bekannte Kommilitonen gehalten haben.

Wie bereits angedeutet, wird aufgrund der Ergebnisse zur AV ‚Involviertheit‘ eine Korrelation zwischen der Beurteilung der Unterrichtsqualität und der Involviertheit angenommen.⁴⁵ Korreliert man die AV ‚Involviertheit‘ mit der AV ‚Unterrichtsqualität‘, bestätigen die Befunde in der Hauptstudie einen Zusammenhang: Die Einschätzung Studierender, guten Unterricht beobachtet zu haben, und das Gefühl involviert zu sein, korrelieren signifikant mit großem Effekt in der VG ($N = 34$; $r = ,52$; $p = ,002$) und mit mittlerem Effekt in der KG ($N = 30$; $r = ,46$; $p = ,01$). Dieses Ergebnis besteht auch noch, wenn der Ausreißer t1 nicht berücksichtigt wird: Dann ist ein mittlerer Effekt in der VG ($N = 34$; $r = ,42$; $p = ,01$) und ein großer Effekt in der KG ($N = 29$; $r = ,54$; $p = ,003$) festzustellen (MZP t2 bis t4). Auch die einzelnen MZP zeigen mittlere bis große Effekte, die überwiegend signifikant sind:

⁴⁵ Aufgrund der ersten Ergebnisse im SoSe 2012 wurde in den Fragebogen des Wintersemesters 2012/13 die Einschätzung der Aussage verlangt: „Ich bin der Meinung, in der Stunde war guter Unterricht zu sehen.“

MZP	Gruppe	N	r	p
t1	VG	28	-,36	,06
	KG	28	-,70	<,001
t2	VG	31	-,63	<,001
	KG	27	-,67	<,001
t3	VG	27	-,30	,13
	KG	22	-,14	,53
t4	VG	29	-,48	,01
	KG	22	-,63	,002

Tab. 22: Korrelation der AV ‚Involviertheit‘ mit der AV ‚Unterrichtsqualität‘ zu vier Messzeitpunkten

Die Korrelation müsste auch für die Gesamtgruppe (VG+KG) gelten, wenn die Wechselbeziehung Unterrichtsqualität/Involviertheit unabhängig vom Film besteht. Dies bestätigt sich; dabei zeigt sich ein signifikanter großer Effekt: $N = 64$; $r = ,59$; $p < .001$ (MZP t1 bis t4).

Eine differenzierte Analyse der Items verdeutlicht interessante Details in den Gesamtergebnissen: Korreliert man die Einzelitems der AV ‚Involviertheit‘ mit der AV ‚Unterrichtsqualität‘, so erhält man folgendes Ergebnis:

Item	Gruppe	N	r	p
Sich hineinversetzen können	VG	34	,30	,09
	KG	30	,27	,15
	VG+KG	64	,46	<,001
Sich einbezogen fühlen	VG	34	,46	,006
	KG	30	,52	,003
	VG+KG	64	,58	<,001

Tab. 23: Korrelation der AV ‚Unterrichtsqualität‘ mit den Items der AV ‚Involviertheit‘

Bei Item ‚Sich einbezogen fühlen‘ ist ein stärkerer Zusammenhang mit Unterrichtsqualität festzustellen als beim Item ‚Sich hineinversetzen können‘. Dies ist einleuchtend, wenn man von der Unterscheidung der Items in der AV ‚Involviertheit‘ ausgeht (siehe Kap. 5.6.4): Das Item ‚Sich einbezogen fühlen‘ bezieht sich eher auf die ‚Sache‘ Unterricht und wird eingeschätzt mit der Aussage „Ich fühlte mich in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.“ Diese Einschätzung steht offensichtlich in einem engeren Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität als das Item ‚Sich hineinversetzen können‘, das eher auf die Person als auf die Sache abzielt.

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse dahingehend interpretieren, dass ein Zusammenhang zwischen der AV ‚Involviertheit‘ und der AV ‚Unterrichtsqualität‘ besteht, der

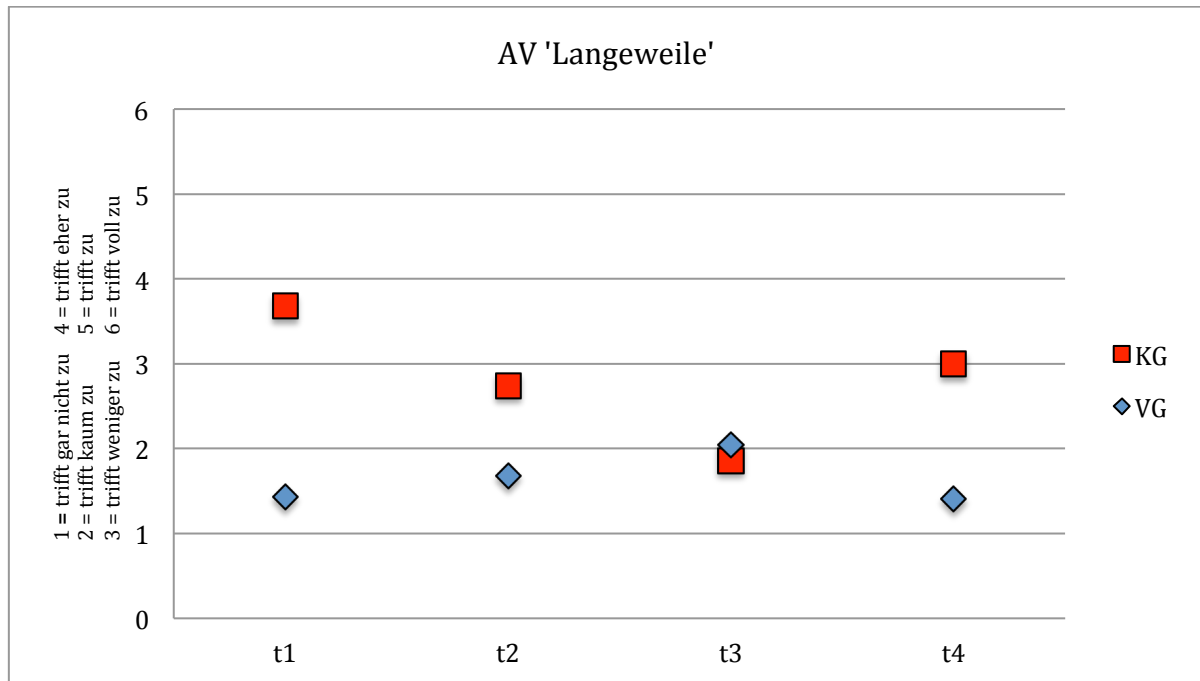
weitgehend unabhängig von den gezeigten Filmen ist. Dies bestätigt sich auch in der Detailstudie, in der neue Filme aufgezeichnet wurden: Hier wird ein großer Korrelationskoeffizient in der Gesamtgruppe ($VG_{DS}+KG_{DS}$) ermittelt ($N = 46$; $r = ,56$; $p < ,001$)

Hiermit ist jedoch nicht zwangsläufig ein kausaler Zusammenhang hergestellt. Offen bleibt: Fühlen sich Studierende mehr involviert, weil sie die Qualität des Unterrichts hoch einschätzen? Oder beurteilen sie den Unterricht umso besser, je mehr sie sich in den Unterricht involviert fühlen? Auch wenn diese Fragen nicht eindeutig geklärt werden können, wird vermutet, dass die Einschätzung, guten Unterricht beobachtet zu haben, die Involviertheit begünstigt. Dieser Kausalzusammenhang ist aus motivationspsychologischer Perspektive nachvollziehbar: Wenn der Beobachter die Qualität des Unterrichts hoch einschätzt, bleibt seine Motivation, den Unterricht weiter zu verfolgen, vermutlich entsprechend hoch (vgl. z.B. Beckmann & Heckhausen 2010, S. 130f; Neumann 2003; Woolfolk 2008, S. 287). Zudem übt die Qualität der Beziehung zwischen Beobachter und Beobachteten einen Einfluss aus; Situationsbedingungen wie die Peergroup spielen hierbei eine Rolle (vgl. Bandura 1979, 31 ff.; Wilkins et al. 2009, S. 87). Schließlich dürfte sich der soziale Vergleich zwischen den Teilnehmern (vgl. Frey & Bierhoff 2011, S. 21; siehe auch Kap. 2.1.4) auswirken: Positive Eigenschaften des Gegenübers würden demnach eine Identifikation erleichtern.

Unterstützt wird diese Annahme durch die Ergebnisse zur AV ‚Langeweile‘. Langeweile wird als Emotion verstanden, die sich auch auf Lernprozesse auswirkt (vgl. Pekrun & Hofmann 1999, S. 258) und als „desaktivierende Emotion“ (ebd.) beschrieben. Da Involviertheit eine gewisse Aktivität des Beobachters voraussetzt, indem er sich auf die Beobachtung einlässt, wird ein Zusammenhang zwischen der AV ‚Langeweile‘ mit der AV ‚Involviertheit‘ vermutet.

Die Mittelwerte zur AV ‚Langeweile‘ liegen in der VG ($M = 1,63$; $SD = ,64$) signifikant niedriger als in der KG ($M = 2,82$; $SD = ,82$); es ist ein großer Effekt feststellbar ($t_{62} = -6,53$; $d = 1,66$; $p < ,001$). Studierende in der KG sind also signifikant stärker der Ansicht, die Betrachtung des Unterrichts sei langweilig gewesen⁴⁶. Die Ergebnisse zeigen wiederum Unterschiede zwischen den einzelnen MZP:

⁴⁶ Dieses Ergebnis bestätigt sich in der Detailstudie allerdings nicht. Es sind keine signifikanten Unterschiede zwischen VG_{DS} ($N = 19$; $M = 2,96$; $SD = 1,02$) und KG_{DS} ($N = 27$; $M = 2,99$; $SD = ,84$) feststellbar ($t_{44} = -,09$; $p = ,93$).



MZP	Gruppe	N	M	SD	T	df	d	p
t1	VG	28	1,43	,63	-7,92	38,18	2,16	< ,001
	KG	28	3,68	1,36				
t2	VG	31	1,68	1,08	-3,61	56	,97	,001
	KG	27	2,74	1,16				
t3	VG	27	2,04	1,25	,57	44,01	,17	,56
	KG	22	1,86	,77				
t4	VG	29	1,41	,68	-5,30	30,09	1,66	< ,001
	KG	22	3,00	1,27				

Tab. 24: AV ‚Langeweile‘ zu vier Messzeitpunkten

Hinsichtlich des vermuteten Zusammenhangs korrelieren die AV ‚Involviertheit‘ und die AV ‚Langeweile‘ negativ mit signifikant großem Effekt in der Gesamtgruppe (VG+KG): $N = 64$; $r = -,70$; $p < ,001$). In der VG ist ebenfalls ein großer Effekt nachweisbar ($N = 34$; $r = -,65$; $p < ,001$), in der KG ein mittlerer Effekt ($N = 30$; $r = -,46$; $p = ,01$).

Differenziert man weiter nach den MZP, zeigen die Daten mittlere bis hohe Korrelationskoeffizienten, die bis auf zwei Ausnahmen signifikant sind.

MZP	Gruppe	N	r	p
t1	VG	28	-,29	,14
	KG	28	-,55	,003
t2	VG	31	-,60	<,001
	KG	27	-,51	,007
t3	VG	27	-,78	<,001
	KG	22	-,57	,006
t4	VG	29	-,29	,12
	KG	22	-,65	,001

Tab. 25: Korrelation der AV ‚Involviertheit‘ mit der AV ‚Langeweile‘ zu vier Messzeitpunkten

Dies wird als Hinweis gewertet, dass die Korrelation zwischen den AV ‚Involviertheit‘ und ‚Langeweile‘ weitgehend unabhängig vom Film ist.

Eine differenzierte Analyse der Items verdeutlicht interessante Details: Korreliert man die Einzelitems der AV ‚Involviertheit‘ mit der AV ‚Langeweile‘ so erhält man für die Items ‚Sich hineinversetzen können‘ und ‚Sich einbezogen fühlen‘ folgende Ergebnisse:

Item	Gruppe	N	r	p
Sich hineinversetzen können	VG	34	-,39	,02
	KG	30	-,27	,01
	VG+KG	64	-,67	<,001
Sich einbezogen fühlen	VG	34	-,56	,001
	KG	30	-,36	,05
	VG+KG	64	-,57	<,001

Tab. 26: Korrelation der AV ‚Langeweile‘ mit den Items der AV ‚Involviertheit‘

Da sich sowohl in der VG als auch in der KG bis auf eine Ausnahme signifikante mittlere bis große Effekte ergeben, kann man davon ausgehen, dass beide Items eine Bedeutung für die Wechselbeziehung mit der AV ‚Langeweile‘ haben. Das Ergebnis bestätigt sich für die Gesamtgruppe (VG+KG); der grundsätzliche Zusammenhang scheint also vom Setting und vom gezeigten Film unabhängig zu sein. Auch in der Detailstudie, in der andere Filme verwendet wurden, lässt sich diese Wechselwirkung nachweisen: Hier findet sich ein signifikanter Korrelationskoeffizient auf mittlerem Niveau für die Gesamtgruppe (VG_{DS}+KG_{DS}): $N = 46$; $r = -,45$; $p = ,002$. Es bleibt jedoch offen, welche Ursache-Wirkung-Beziehung vorliegt: Fühlen sich die Teilnehmer umso mehr involviert, je weniger langweilig sie den Film finden? Oder wirkt sich die Involviertheit dahingehend auf die Motivation aus, dass der Film als weniger langweilig empfunden wird? Diese Fragen müssen zunächst unbeantwortet bleiben, da beide Begründungszusammenhänge plausibel erscheinen. In einer Anschlussstudie können sie möglicher-

weise durch die Auswertung qualitativer Daten, die als schriftliche Reflexionen und Videoannotationen vorliegen, geklärt werden.

Insgesamt weisen die Befunde der Hauptstudie darauf hin, dass die Bedingungen, sich in den Unterrichtenden hineinzusetzen und das Gesehene auf eigene Handlungsweisen zu übertragen, für die VG günstig sind, da sie Unterricht beobachten, der live im Nebenraum stattfindet, während in der KG Videoaufzeichnungen unbekannter Lehrkräfte betrachtet werden. Die persönliche Nähe zu Kommilitonen, die gegebenenfalls Grundlage für Empathie, Kommunikation und Reflexion ist, kann den Prozess der Involviertheit anscheinend positiv beeinflussen.

Diese Schlussfolgerungen werden durch die Befunde der Detailstudie nicht widerlegt. Zwar finden sich hier zwischen VG_{DS} und KG_{DS} keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Involviertheit.⁴⁷ Das lässt aber die mögliche Schlussfolgerung zu, dass sich weniger die direkte Live-Aufzeichnung positiv auf die Involviertheit der Beobachter auswirkt als vielmehr die Betrachtung des Unterrichtsvideos innerhalb der Peergroup. Entscheidend ist, dass der Unterrichtende selbst auch dieser Peergroup angehört, da er sich in der gleichen Ausbildungsphase befindet wie die Beobachter.

5.9.4 Interpretation und Diskussion der Hypothese 4

Lehramtsstudierende der Versuchsgruppe schätzen ihre Fähigkeit, Feedback geben zu können, höher ein als die der Kontrollgruppe.

Studierende der VG schätzen ihre Fähigkeit, zu bestimmten Aspekten, die ihrer Ansicht nach guten Grundschulunterricht bzw. professionelles Lehrerverhalten ausmachen, nahezu ähnlich ein wie die der KG. Der Wert der KG liegt sogar leicht über dem der VG: Die Teilnehmer der VG meinen, zu 36% der genannten Aspekte Feedback geben zu können; in der KG liegt der Wert bei 39%. Es ergibt sich kein signifikanter Unterschied; der Effekt ist gering ($t_{118} = 1,04$; $d = ,19$; $p = ,30$).

Das Ergebnis erstaunt, denn es war erwartet worden, dass die VG aufgrund der Erfahrungen mit Feedback im Semester im Posttest einen höheren Mittelwert erreicht als die KG.

⁴⁷ VG_{DS} ($N = 19$; $M = 3,86$; $SD = ,76$); KG_{DS} ($N = 27$; $M = 4,00$; $SD = ,57$); $t_{44} = ,72$; $d = ,29$; $p = ,47$

Dies lässt sich dadurch erklären, dass Studierende mitunter während ihres Studiums Feedback erhalten (z.B. Rückmeldung zu Referaten im Seminar, Feedback zu Unterrichtsversuchen im Praktikum u.Ä.), jedoch weniger darin geschult werden, Feedback zu geben. Dabei ist ihnen der Unterschied zwischen Feedback und Reflexion möglicherweise kaum bewusst; der Unterschied ist ohnehin besonders für Feedbacknehmer relevant (siehe Kap. 2.3.5), wenn beispielsweise ein Unterrichtender eine direkte Rückmeldung zu seinem Unterricht erhält. Viele Studierenden legen dabei vermutlich ein weites Verständnis des Feedbackbegriffs zugrunde: Feedback als jede Form der Rückmeldung, die auch an einen fiktiv anwesenden Feedbacknehmer bzw. an den Dozenten des Seminars gegeben werden kann. Diese Form des Austauschs wird aber in vorliegender Arbeit als Reflexion verstanden.

Es ist auch möglich, dass die gewählte Erhebungsmethode des Wissenstests (siehe Anhang 7.1) wenig dazu geeignet ist, valide Daten zu liefern. Darin wird die Quantität der Wissensaspekte abgefragt, zu denen die Studierenden meinen, Feedback geben zu können. Damit zielt die Frage „Zu welchen Aspekten könnten Sie einer Teilnehmerin des Seminars förderliches Feedback geben?“ auf Wissen ab und wird möglicherweise verstanden im Sinne von „Kenne ich mich zu diesem Aspekt gut genug aus, um Feedback geben zu können?“. Es kommt also weniger auf die Qualität des Feedbacks an, sondern eher auf eine quantitative Einschätzung. Hier müsste in einer Anschlussstudie das Design dahingehend verändert werden, dass der Unterrichtende sowohl im Seminar mit Live-Beobachtung als auch im Seminar, in dem seine Aufzeichnung beobachtet wird, Feedback erhält. Der Unterrichtende müsste somit VG und KG besuchen. Eine qualitative Vergleichsstudie könnte dann darüber Aufschluss geben, ob sich das Feedback in beiden Gruppen unterscheidet.

6. ZUSAMMENFASSUNG, DISKUSSION UND AUSBLICK

Abschließend werden die Ergebnisse der Studie zusammenfassend diskutiert. Zudem wird die angewandte Methodik kritisch reflektiert und ein Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf gegeben. Das Kapitel endet mit der Formulierung von sechs Punkten, zu denen im Hinblick auf die Ergebnisse der Studie Handlungsbedarf besteht.

6.1 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Die „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (Mandl & Gerstenmaier 2000) wird als eines der zentralen Probleme der universitären Lehrerbildung bezeichnet (vgl. Cloer, Klika & Kunert 2000; Gruber 2004; Oser 2001). Die Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass Lehramtsstudierende das in der universitären Ausbildung erworbene Wissen zu wenig auf die praktischen Herausforderungen des Lehrerberufs übertragen können, sodass träges Wissen entsteht (vgl. Neuweg 2000). Dies führt dazu, dass Studierende in Praxissituationen stattdessen häufig auf intuitives Wissen und subjektive Theorien zurückgreifen (vgl. Herzig, Grafe & Reinhold 2005; Hof 2000). Gleichzeitig wird von Lehramtsstudierenden oft die Überfrachtung mit Theorie und der Mangel an Praxis beklagt (vgl. Czerwenka & Nölle 2011; Oelkers 2009), was in der zweiten Ausbildungsphase zu einem Praxisschock führen kann (vgl. Süßlin 2012). Bildungsforscher empfehlen daher eine Stärkung der Berufsfeldorientierung (vgl. Kahlert 2009a), um Anknüpfungspunkte und Bezüge zwischen theoretischen und praktischen Studieninhalten herzustellen und zu nutzen (vgl. Korthagen 2011). Dies soll unter anderem durch die Schaffung entsprechender Lernsettings erreicht werden (vgl. Herzog & von Felten 2001a, 2001b; Korthagen & Kessels 1999).

Die Aktionsforschung verdeutlicht, dass ein Zusammenhang zwischen pädagogischer Aktion und Interpretation auf der Grundlage angewandter Theorie besteht; dabei spielt die Reflexion beobachteter oder erlebter Praxis eine wesentliche Rolle (vgl. Altrichter & Posch 2007; Abb. 3). In der Expertiseforschung wird betont, dass die Fähigkeit über Unterricht zu reflektieren, einen bedeutsamen Faktor für die Professionalisierung darstellt (vgl. Helmke 2009; Seidel & Prenzel 2007).

Die reflexive Auseinandersetzung mit Unterricht soll den Praxisschock abmildern (vgl. Mayr, Eder & Fartacek 1988) und eine Qualitätsverbesserung des eigenen Unterrichts

bewirken. In den Reflexionsphasen ist einerseits eine gewisse Distanz nötig, die zu differenzierter und zielgerichteter Beobachtung führt (vgl. Mühlhausen & Pabst 2004). Sherin & van Es sprechen in diesem Zusammenhang von „selective attention“ (Sherin & van Es 2009, S. 22) als einem Teilaspekt professioneller Beobachtung. Andererseits müssen die Beobachter die Unterrichtssituation als subjektiv relevant erleben (vgl. Seyfried, Seel & Huber 2005). Dies begünstigt den zweiten Teilaspekt der Beobachtung des „knowledge-based reasoning“ (Sherin & van Es 2009, S. 22).

Neben live beobachtetem Unterricht können auch Videos von Unterrichtssituationen für die Reflexion genutzt werden (vgl. Dorlöchter et al. 2004, 2005, 2006; Mühlhausen 2003, 2006, 2011). Diese können Unterricht fremder oder bekannter Unterrichtender zeigen (vgl. Lipowsky 2004, S. 474). Außerdem kann die Aufzeichnung zeitgleich zum Unterricht erfolgen oder bereits videografierte Sequenzen beinhalten.

Es wird in dieser Arbeit angenommen, dass

- Beobachter eine Live-Übertragung per Video genauer beobachten können als ein aufgezeichnetes Fremdvideo,
- die Reflexionsfähigkeit bei einer Live-Beobachtung von den Lehramtsstudierenden höher eingeschätzt wird als bei der Beobachtung eines Fremdvideos,
- die Involviertheit der Beobachter eine wesentliche Bedingung für effektive Reflexionsprozesse darstellt und
- die Fähigkeit, Feedback geben zu können, bei der Beobachtung eines Live-Videos höher eingeschätzt wird als bei der Beobachtung eines Fremdvideos.

Folgende Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich zusammenfassend festhalten:

1. Die Genauigkeit, mit der einzelne Aspekte im Unterricht beobachtet werden können, schätzen Lehramtsstudierende, die eine Live-Beobachtung des Unterrichts auf Video mitverfolgen, der in ihrem Seminar entwickelt wurde, höher ein als Studierende, die konservierte Unterrichtsvideos ansehen. Aspekte zum Beobachtungsfeld ‚Unterricht‘ scheinen dabei eine größere Bedeutung zu haben als Aspekte zum Lehrerverhalten. Die Anzahl der Aspekte mit nennenswertem Effekt liegt allerdings hinter den Erwartungen zurück (siehe Kap. 5.8.1 und 5.9.1).
2. Die Reflexionsfähigkeit wird von den Studierenden, die live beobachten, deutlich höher eingeschätzt. Da die zugrunde liegenden Daten mit unabhängigen Methoden erfasst wurden (Fragebogen zum Fachwissen, Fragebogen nach einer Beobach-

- tung) und mittlere bis hohe Effektstärken aufweisen, werden sie als belastbar eingestuft. Unterschiedliche Ergebnisse zeigen sich zu den einzelnen Items, über die reflektiert wird (z.B. Unterrichtsplanung, Lehrereignung). Die Daten weisen darauf hin, dass die Beurteilung der Qualität des beobachteten Unterrichts für die Reflexion von Bedeutung ist, auch wenn signifikante Zusammenhänge bisher nicht eindeutig nachgewiesen werden können. Hierüber könnte die Auswertung qualitativer Daten, die in Form von schriftlichen Reflexionen und Videoannotationen zu den Unterrichtsstunden vorliegen, in einer Anschlussstudie genaueren Aufschluss geben. Auch die Befunde der Detailstudie unterstützen die Annahme, dass Live-Beobachter ihre Reflexionsfähigkeit höher einschätzen (siehe Kap. 5.8.2 und 5.9.2).
3. Der Grad der Involviertheit liegt in der Gruppe der Live-Beobachter wesentlich höher, was die Hauptstudie betrifft. In der Detailstudie kann der große Effekt jedoch nicht nachgewiesen werden. Die Befunde deuten darauf hin, dass die AV ‚Involviertheit‘ mit anderen Variablen (AV ‚Unterrichtsqualität‘ und AV ‚Langeweile‘) im Zusammenhang steht. Die Auswertung der oben genannten qualitativen Daten könnte dazu beitragen, Ursache und Wirkung genauer zu analysieren (siehe Kap. 5.8.3 und 5.9.3).
 4. Die Fähigkeit, Feedback geben zu können, wird in Versuchs- und Kontrollgruppe ähnlich eingeschätzt. Dieses Ergebnis ist hinsichtlich des angestrebten Ziels einer Verbesserung der Feedback-Kultur durch die Konzeption der UNI-Klassen unbefriedigend. Es war erwartet worden, dass die Teilnehmer der Versuchsgruppe ihre Fähigkeit höher einschätzen als die Kontrollgruppe (siehe Kap. 5.8.4 und 5.9.4).

Darüberhinaus gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang, der für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung ist: die Wechselwirkung von Reflexion und Involviertheit (siehe Kap. 5.9.3).

In der Gesamtgruppe (VG+KG) der Hauptstudie ist eine Korrelation mit mittlerem Effekt zwischen der AV ‚Involviertheit‘ und der AV ‚Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte‘ feststellbar ($N = 120$; $r = ,36$; $p = < ,001$). Außerdem findet sich eine Wechselwirkung zwischen der AV ‚Involviertheit‘ und der AV ‚Reflexion über einen Film‘, die ebenfalls einen mittleren Effekt aufweist ($N = 120$; $r = ,35$; $p = < ,001$).

Ein eindeutiger Kausalzusammenhang kann zwar nicht festgestellt werden; schon aufgrund der zeitlichen Abfolge ist jedoch die Vermutung naheliegend, dass die Involviert-

heit der Teilnehmer ihre Reflexion beeinflusst. Beobachter, die sich in eine Situation und/oder einen Menschen hineinversetzen können, verfügen über günstige Voraussetzungen, um über das Gesehene nachzudenken. Ein umgekehrter Zusammenhang ist ebenfalls möglich, erscheint aber weniger schlüssig zu sein. Außerdem steht die AV ‚Involviertheit‘ mit zwei Variablen zur Reflexion (AV ‚Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte‘ und AV ‚Reflexion über einen Film‘) in Zusammenhang, die unabhängig voneinander untersucht wurden. Auch dies spricht für die Annahme, dass Involviertheit eine förderliche Bedingung für Reflexion ist.

Da Reflexion als wesentlicher Baustein zur Professionalisierung verstanden wird (vgl. Altrichter & Posch 2007; Kap. 2.2), gilt es, Voraussetzungen zu schaffen, die Reflexionsprozesse ermöglichen und begünstigen. Eine der grundlegenden Bedingungen ist die Beobachtung von Unterricht. Es wäre notwendig, dies schon in der universitären Lehrerbildung zu schulen. In Praktika ist Beobachtung möglich; reflexive Praktika (vgl. Herzog & von Felten 2001a, 2001b), die von universitärer Seite intensiv begleitet werden, sind aber an vielen Universitäten aufgrund der Studierendenzahlen arbeitsökonomisch kaum umsetzbar.

Auch Filme von Unterricht können den geforderten Praxisbezug liefern. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass drei Gründe für Lehramtsstudierende dabei von besonderer Bedeutung sind:

1. Unterrichtsvideos überbrücken den Graben zwischen Theorie und Praxis, weil sie mehr oder weniger geglückte realisierte Theorie zeigen (vgl. Riegel, 2013, S. 15). Sie können somit einen Beitrag dazu leisten, die eingangs beschriebene Berufsfeldorientierung in der Lehrerbildung zu fördern. Die Reflexion kann einen Beitrag leisten, diese Orientierung zu unterstützen: „[...] teachers have to learn how to direct their own professional growth through the use of structured reflection as a means of integrating theory and practice“ (Korthagen 2011, S. 45). Die universitäre Ausbildungsphase bietet sich für diesen Lernprozess an.
2. Videos sind anschaulich, wenn sie realisierten Unterricht zeigen. Diese Anschaulichkeit fördert die Fähigkeit zur Beobachtung und regt Studierende zu einer differenzierten Reflexion über Unterricht an (vgl. Star & Strickland 2008, S. 109 f.), da in der Videobeobachtung im Gegensatz zur realen Unterrichtssituation kein unmittelbarer Handlungsdruck entsteht (vgl. Herzig, Grafe & Reinhold 2005, S. 53).

Die Betrachter können auf der Grundlage des Videos alternative Unterrichtsstrategien entwickeln; dies belegen Studien mit Studierenden des Grundschullehramts (vgl. Santagata & Guarino 2011, S. 142 f.). Auch in der vorliegenden Studie liegt der Mittelwert der Einschätzung „Ich habe über Alternativen zum beobachteten Unterrichtsgeschehen nachgedacht“ auf der sechsstufigen Likert-Skala (1 = trifft gar nicht zu; 6 = trifft voll zu) vergleichsweise hoch.⁴⁸ Die meisten Studierenden schätzen die Aussage als zutreffend ein.

3. Unterrichtsvideos bieten die Chance, den Unterschied zwischen Einstellungen zum Unterricht und dem realen Unterricht zu überdenken. Subjektive Theorien jedes Lehramtsstudierenden prägen die individuelle Sicht auf den Unterricht (vgl. Gautschi 1995; Gräsel 2005; Herzig, Grafe & Reinhold 2005). Durch die Beobachtung von Unterrichtsvideos können diese Theorien hinterfragt werden.

Somit kann zusammenfassend Krammer et al. (2010) zugestimmt werden:

„Unterrichtsvideos eignen sich als anschauliche und prozessnahe Grundlage für die Reflexion und Diskussion über Fragen der Unterrichtsgestaltung und die Verknüpfung von Theorie und Praxis mit dem Ziel eines vertieften Verständnisses von Unterrichtsprozessen und des Aufbaus eines transferfähigen Wissens.“ (Krammer et al. 2010, S. 228)

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie untermauern die genannten Argumente für den grundsätzlichen Einsatz von Unterrichtsvideos. Sowohl in der VG als auch in der KG wurde der Wert, anhand von Videofilmen über Unterricht zu reflektieren, hoch eingeschätzt: Die Studierenden waren der Meinung, diese Reflexion hätte ihnen viel bis sehr viel gebracht. In der Hauptstudie lag der Mittelwert M auf der sechsstufigen Likert-Skala (1 = hat mir gar nichts gebracht; 6 = hat mir sehr viel gebracht) in der VG bei 5,08 ($SD = ,73$), in der KG bei 5,38 ($SD = 5,21$). Die hohe Standardabweichung in der KG zeigt, dass die Meinung in der KG stark schwankt; das Ergebnis ist daher weniger homogen als in der VG. Auch die Ergebnisse zu Hypothese 2 machen deutlich, dass das Beobachten von Filmen über Unterricht sowohl in der VG als auch in der KG häufig für die Reflexion genutzt wird. Folgt man den Ansätzen der Social Presence Theory (siehe Kap. 2.1.3.2), sind live beobachtete Unterrichtsfilme noch geeigneter für die Reflexion als Unterrichtsvideos aus der Konserve. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse zur Hypothese 2 klar unterstützt (siehe Kap. 5.8.2 und 5.9.2).

⁴⁸ Hauptstudie: $M = 4,96$; $SD = ,65$ (VG); $M = 4,60$; $SD = 1,47$ (KG); $t_{118} = 1,74$; $p = ,09$
Detailstudie: $M = 4,67$; $SD = ,90$ (VG_{DS}); $M = 4,88$; $SD = ,71$ (KG_{DS}); $t_{44} = ,88$; $p = ,38$

Die Befunde der Hauptstudie deuten außerdem darauf hin, dass die wahrgenommene Unterrichtsqualität und die Lehrperson einen Einfluss auf die Ergebnisse ausüben. Die Daten der Detailstudie bestätigen dies: Die Unterschiede bei den Kontrollgruppen in Haupt- und Detailstudie hinsichtlich der AV ‚Involviertheit‘ lassen vermuten, dass die unterrichtende Person diese Variable beeinflusst. Es kann weiterhin angenommen werden, dass die Beobachtung eines Unterrichtenden aus der Peergroup die Involviertheit begünstigt und die unmittelbare Live-Aufzeichnung möglicherweise gar nicht so ausschlaggebend ist. Diese Annahme kann aber durch vorliegende Studie nicht hinreichend bewiesen werden. Eine Anschlussstudie ist hier notwendig, in der das Design derart modifiziert wird, dass nicht das Unterrichtsvideo, sondern die Peergroup die unabhängige Variable darstellt. Sollte sich diese Vermutung bewahrheiten, bedeutet das für den Einsatz von Unterrichtsfilmen in der ersten Phase der Lehrerbildung, dass Filme mit unterrichtenden Studierenden aus der Peergroup einen besonderen Stellenwert haben, da sie Involviertheit begünstigen und damit Reflexionsfähigkeit fördern. Für die Konzeption der UNI-Klassen würde das bedeuten, dass auch aktuell aufgezeichnetes Videomaterial in anderen Seminaren zur Reflexion eingesetzt werden kann. Dies brächte einen universelleren Nutzen der Filme mit sich.

Involviertheit scheint insgesamt eine gute Voraussetzung zu sein, reflexive Prozesse bei den Beobachtern in Gang zu setzen und zu fördern. Zudem bieten Seminare, in denen der Unterrichtende anwesend ist, die Möglichkeit, Studierende in kollegialem Feedback zu schulen, um die Teamarbeit unter den angehenden Lehrkräften zu fördern. Dies geschieht

- durch den Austausch über theoretische Überlegungen und Texte, die der jeweiligen Thematik zugrunde liegen,
- durch die gemeinsame Erstellung der Unterrichtsvorbereitung (z.B. didaktische und methodische Analyse),
- durch die intensive gemeinsame Planung der Unterrichtsstunden in der Gruppe unter der Betreuung eines Dozenten, indem vielfältige Ideen eingebracht und diskutiert werden,
- durch die Reflexion des beobachteten Unterrichts, auch mit Rückbezug auf die Theorie und
- durch Feedback-Gespräche in der Seminargruppe.

Allgemein stufen die Studierenden Feedback in der Hauptstudie auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = nicht wertvoll; 6 = sehr wertvoll) als ‚wertvoll‘ ein ($N = 112$), wobei die Werte in VG ($M = 5,03$, $SD = ,57$) und KG ($M = 4,95$, $SD = ,51$) ähnlich hoch lagen. Signifikante Unterschiede bestehen nicht.

Die Fähigkeit kollegiales Feedback zu geben, wird als wichtig angesehen (siehe Kap. 2.3.7). Dies wird auch zunehmend für die Lehreraus- und -fortbildung erkannt (vgl. z.B. Schüpbach 2007). Feedback im eigentlichen Sinn kann jedoch – wie in Kap. 2.3 erläutert – nur gegeben werden kann, wenn ein Gegenüber, der Feedbacknehmer, anwesend ist. Es wird daher in weiteren Studien zu überprüfen sein, UNI-Klassen im Verhältnis zu anderen universitären Lernsituationen, in denen Feedback gegeben werden kann (z.B. Praktikum, Hospitation), vergleichend einzuordnen. Offensichtlich ist jedoch, dass Studierende in Seminaren in den Methoden der Rückmeldung (siehe Kap. 2.3.3) intensiv und arbeitsökonomisch geschult werden können. „Kollegialer Austausch durch kooperative Unterrichtsvorbereitungen, besonders dann auch in Form von gemeinsamen Unterrichtsbeobachtungen und –analysen, gilt gemeinhin als Schlüssel und zentrale Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung“ (Trautmann & Wischer 2010, S. 127). Obwohl diese Einschätzung die Weiterentwicklung praktizierender Lehrer im Blick hat, lässt sich die Bedeutung dieser Aussage auch auf die universitäre Lehrerbildung übertragen.

Insbesondere der Vergleich eigener Einstellungen mit eigenem Unterricht enthält großes Potenzial (vgl. Bryan & Recesso 2006): Lehramtsstudierende sollen neben einer soliden fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung Gelegenheiten erhalten, sich in Unterrichtsphasen selbst zu erproben und damit zu erkennen, ob sie für den Beruf geeignet sind und wo ihre Stärken und Schwächen liegen.

„Ein zentrales Anliegen der Lehrerbildung ist es, angehende Lehrer/innen zur anspruchsvollen Auseinandersetzung mit Unterricht zu befähigen, so dass sie lernen, Unterrichtspraxis auf der Basis theoriegeleiteter Ansprüche zu prüfen und weiterzuentwickeln, um nach und nach zu einer selbst verantworteten Unterrichtskonzeption zu gelangen.“ (Mühlhausen 2005, S. 19)

Hervorzuheben ist hier die Formulierung „Unterrichtspraxis auf der Basis theoriegeleiteter Ansprüche“: Es kann im Lehramtsstudium nicht darum gehen, die praxisbezogene Ausrichtung der zweiten Phase vorwegzunehmen, sondern eine theoretische Basis her-

zustellen, auf der praktische Erfahrungen aufgebaut werden; in diesen Erfahrungen muss die Bedeutung der Theorie transparent werden.⁴⁹

Mühlhausen, der selbst in der Lehrerbildung tätig ist und über Jahrzehnte Unterricht beobachtet, aufgezeichnet und analysiert hat, bemängelt, dass in Lehrveranstaltungen die fehlende gemeinsame Erfahrungsgrundlage der Studierenden durch konstruierte Situationsschilderungen von Unterricht ersetzt wird. Die Komplexität von Unterricht würde damit reduziert und die damit einhergehenden Beobachtungs- und Interpretationsprobleme, mit denen Lehrer konfrontiert sind, verdeckt (vgl. ebd., S. 20).

Das soll nicht heißen, dass die Auseinandersetzung mit konstruierten Fällen keine Bereicherung für die Lehrerausbildung darstellt: Eine Vielzahl von Unterrichtssituationen, die real geschehen können, und dennoch nicht live für Studierende in Praktika oder auf Videos zu beobachten sind, bilden die Grundlage für fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerausbildung und können der Reflexion dieser Prozesse dienen (vgl. z.B. Kiel et al. 2011). Allerdings können Videoaufzeichnungen die jeweilige Unterrichtssituation im Sinne der Social Presence Theory (siehe Kap. 2.1.3.2) noch eingängiger transportieren als textbasierte Beschreibungen von Fällen; damit kann der Reflexionsprozess nachhaltig unterstützt werden. Hinzu kommt, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hinweisen, dass ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung, guten Unterricht beobachtet zu haben und dem Gefühl des ‚Sich einbezogen Fühlens‘ besteht. In schriftlich dargelegte Fallbeispiele können sich angehende Lehrkräfte möglicherweise schwerer einfühlen. Es wäre denkbar, dass diese textbasierten Fallschilderungen eher mit Strategien gelöst werden, ohne dass eine Reflexion hinsichtlich der Frage stattfindet: „Wie würde ich in dieser Situation handeln?“

Die Daten aus der Detailstudie liefern hier ein Ergebnis, das zunächst nicht erwartet worden war. Es zeigt sich, dass Studierende bei einer Live-Beobachtung nicht involvierter sind als bei einer Beobachtung eines Videos, das in einer Peergroup aufgezeichnet wurde: In beiden Gruppen konnte ein hoher Grad an Involviertheit gemessen werden. Dies ist für die Verwendung von Videoaufzeichnungen aus UNI-Klassen eher ein

⁴⁹ Im Grunde genommen ähnelt dieser Anspruch der Aufgabe einer Lehrkraft, in schulischen Inhalten die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Lernenden zu verdeutlichen. Ziel ist somit, dass es gelingt, dass sowohl Schüler als auch Studierende sich ein Thema möglichst im wahrsten Wortsinn zu eigen machen.

Vorteil. Die Live-Beobachtung bietet neben der Möglichkeit, dem Unterrichtenden Feedback zu geben, nämlich nur anwesenden Seminarteilnehmern eine Reflexionsgrundlage. Videos über aktuell aufgezeichneten Unterricht von Kommilitonen stellen hingegen einen Fundus dar, der von einer großen Anzahl von Studierenden in Seminaren für Unterrichtseflexionen genutzt werden kann.

Lehramtsstudierende sind in der Regel jedoch keine geschulten Beobachter. Beobachtungsfehler (siehe Kap. 2.1.2) beeinflussen somit die Beobachtung. Zudem ist die Schulung in der Methode der Beobachtung im Studienplan von Studierenden des Grundschullehramts nicht vorgesehen und in der knappen Zeit, die in einem Seminar zur Verfügung steht, nicht zu leisten. Deshalb kann die Zielsetzung eines Seminars nicht darin liegen, Beobachtungsfehler möglichst zu vermeiden, sondern diese in der Reflexion als mögliche Einflussfaktoren zu thematisieren, zumal sie auch im späteren Berufsleben in der Interaktion Lehrer-Schüler eine Rolle spielen können.

Auch hinsichtlich der Fokussierung auf einzelne Beobachtungsaspekte muss die fehlende Beobachtungsprofessionalität der Studierenden kein Nachteil sein. Es ist möglicherweise gar nicht zwingend notwendig, den Blick ungeschulter Beobachter frühzeitig auf bestimmte Aspekte zu lenken. Gerade bei Studierenden, die sich erst einen Überblick über die Vielzahl wesentlicher Aspekte in Unterrichtssituationen verschaffen müssen, könnte es förderlich sein, die Fokussierung den individuellen Bedürfnissen jedes Einzelnen zu überlassen und damit einem konstruktivistischen Lernverständnis Raum zu geben. Entscheidend ist, die Beobachtungen innerhalb der Seminargruppe zu reflektieren und zu strukturieren.⁵⁰ In diesem Zusammenhang wird das Ergebnis der Studie hinsichtlich der Beobachtungsgenauigkeit positiv bewertet: Studierende in der VG schätzen sie bei bestimmten Aspekten höher ein als Studierende der KG.

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass Filme, die Unterrichtsstunden komplett abbilden, geeignet sind, Studierende zu reflexiven Prozessen über Lehrerverhalten sowie über Unterrichtsplanung und -gestaltung anzuregen. DVD-basierte Videos, die beispielsweise von der UnterrichtsMitschau⁵¹ zur Verfügung

⁵⁰ vgl. hierzu auch die an Luhmann angelehnten Ausführungen zur Beobachtung erster und zweiter Ordnung in: Reich 1998, S. 33 f.

⁵¹ Die UnterrichtsMitschau ist eine Einrichtung der LMU am Department für Pädagogik und Rehabilitation <<http://mitschau.edu.lmu.de/>> (zuletzt aufgerufen am 5.7.13)

gestellt werden, leisten daher einen wertvollen Beitrag zur Schulung angehender Lehrpersonen. Häufig bilden diese Videos jedoch nur Ausschnitte des Unterrichts ab. Dies könnte bewirken, dass Involviertheit beim Beobachter nur in begrenztem Maße entsteht, weil der „flow of instruction across time“ (Brophy 2004, S. XV; siehe Kap. 2.1.4.3) fehlt. Beobachter können dadurch schwerer nachvollziehen, wie bestimmte Unterrichtssituationen entstehen.

Insgesamt sind reflexive Prozesse jedoch kein Garant für die Optimierung und Professionalisierung zukünftigen Handelns von Lehrkräften: „Wegen des Unterschieds zwischen der erlebten und der reflektierten Praxis kann auch die beste Reflexionspraxis das zukünftige Handeln nicht bestimmen“ (Roth 2005, S. 26). Der Einsatz von Videos, die das Lehrerverhalten bekannter Unterrichtender bzw. das eigene Lehrerverhalten zeigen, kann aber „dem Bewusstsein [...] verschlossene Merkmale des praktischen Handelns erhellen, die so Ressourcen für das zukünftige Handeln werden“ (ebd., S. 27).

Reusser, der ebenfalls intensiv im Bereich Videoeinsatz in der Lehrerbildung geforscht hat, stellt fest, dass „viele Fragen im Zusammenhang mit der differentiellen Wirksamkeit des Lernens mit Videos vorerst offen bleiben. Zum Beispiel die Frage, ob es produktiver ist, mit eigenen oder fremden Videos zu arbeiten oder die Frage, unter welchen Aufgaben- und Unterstützungsbedingungen die Arbeit mit Videos besonders wirksam ist“ (Reusser 2005, S. 14). Diese Fragen konnten mit vorliegender Arbeit tendenziell beantwortet werden; es besteht jedoch weiterer Forschungsbedarf.

6.2 Kritische Reflexion der angewandten Methodik und weiterer Forschungsbedarf

Die Fragestellung Reussers verdeutlicht, dass die Auswahl des Filmmaterials Einfluss auf die Wirkung von Unterrichtsvideos hat. Dies ist auch in der vorliegenden Studie in den teilweise stark differierenden Ergebnissen zu den einzelnen Messzeitpunkten festzustellen (siehe z.B. Tab. 21).

Folgende Kriterien können beispielsweise eine Rolle spielen:

- Alter der Aufzeichnung
- Fach, Thema und Inhalt der Unterrichtsstunde
- Jahrgangsstufe der unterrichteten Klasse

- äußere Bedingungen (z.B. Uhrzeit, schulische Rahmenbedingungen im Video, Beobachtungsbedingungen)
- Erfahrungheit der Lehrperson
- Fokus, unter dem Film gedreht wurde (z.B. hinsichtlich Unterrichtsqualität, Lehrerverhalten)
- Einfluss eventuell anwesender Kameraleute und Tontechniker auf die Unterrichtssituation

Um den Einfluss dieser möglichen Störvariablen zu reduzieren, wäre es notwendig gewesen, dasselbe Videomaterial, das in den Versuchsgruppen live aufgezeichnet wurde, auch in den jeweiligen Kontrollgruppen zu verwenden. Dies war aber nicht umzusetzen, da die Studierenden beider Seminare dem gleichen Fachsemester angehörten. Es war daher wahrscheinlich, dass manche Studierende der Kontrollgruppe die unterrichtenden Studierenden der Versuchsgruppe kannten. Aus den Erfahrungen vorhergehender Seminare war bekannt, dass es unterrichtende Studierende problematisch finden, wenn ihre Videos in Seminaren betrachtet, besprochen und kritisiert werden, deren Mitglieder sie kennen. Um die Rechte der videografierten Studierenden zu wahren, konnten die Videos aus den Versuchsgruppen daher nicht in den Kontrollgruppen verwendet werden. Es wäre denkbar gewesen, die Filme an einer anderen Universität zu zeigen; diese Möglichkeit schied aber aufgrund eingeschränkter Rechte seitens der videografierten Schüler aus.

Außerdem konnten in den Versuchsgruppen, die im Semester parallel liefen, nicht die gleichen Unterrichtsstunden vorbereitet werden. Die organisatorischen Rahmenbedingungen der beteiligten Schulen ließen nur eine begrenzte Übereinstimmung der Unterrichtsstunden zu. Insbesondere die oben genannten Aspekte ‚Fach‘, ‚Thema‘, ‚Jahrgangsstufe‘ und ‚äußere Bedingungen‘ sind Störvariablen, welche die interne Validität der Daten möglicherweise verändern und daher bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt wurden. Diese Abweichung in den einzelnen Versuchsgruppen erschien letztendlich jedoch vertretbar, da die Unterrichtsrealität derart vielfältig ist, dass selbst bei übereinstimmender Planung Unterschiede im Unterrichtsablauf unumgänglich gewesen wären. Um diese Einflüsse zu vermindern, wurden in der Detailstudie weitere Daten ermittelt. Die Studierenden der VG_{DS} bereiteten den gleichen Unterricht vor wie die der KG_{DS}. Es wurde in beiden Gruppen das gleiche Filmmaterial verwendet (siehe Kap. 5.3).

Der Einfluss der Variablen ‚Unterrichtsfilm‘ muss jedoch noch weiter untersucht werden, da in der Detailstudie nur mit einer kleinen Stichprobe gearbeitet werden konnte. Auch die Zusammenarbeit mit anderen Universitäten könnte wertvolle Erkenntnisse liefern, da in diesem Setting die Wahrscheinlichkeit, dass sich Unterrichtende und Beobachtende kennen, minimal ist und gleichzeitig die günstig scheinende Bedingung einer Peergroup (Studierende als Unterrichtende und Beobachter) aufrechterhalten wird.

Es wurde überprüft, ob die unterschiedlichen Dozenten in VG und KG einen Einfluss auf die Ergebnisse haben. In der Hauptstudie leiteten beide Dozenten in jedem Semester jeweils eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe.⁵² Zwischen den Dozenten gab es detaillierte Absprachen über den Seminarverlauf und den Ablauf der einzelnen Sitzungen, so dass von einer größtmöglichen inhaltlichen Übereinstimmung ausgegangen werden kann. Damit hatte die Variable ‚Dozent‘ zwar weiterhin einen Einfluss auf das Seminar (z.B. hinsichtlich des persönlichen Stils); dieser stimmte aber jeweils in der Versuchs- und der Kontrollgruppe überein. Diese Variable hatte offensichtlich keinen messbaren Einfluss auf das Untersuchungsergebnis.

Die Bedeutung von Reflexion und Feedback für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist weiter zu erforschen. Es wäre wichtig festzustellen, ob Lernsituationen, in denen zusätzlich zur Reflexion Feedback gegeben wird, denjenigen, in denen ausschließlich reflektiert wird, überlegen sind. Interessant wäre hierbei, ob sich die Art und Weise Kritik zu üben, bei der Betrachtung eigener und fremder Videos unterscheidet. Es wäre denkbar, dass Betrachter fremder Videos eher zu intuitiven Interpretationen neigen (vgl. Kahneman 2012).

Die Ergebnisse zu Hypothese 4 werden als unbefriedigend beschrieben. Möglicherweise liegen die Gründe unter anderem in einem wenig differenzierten Verständnis der Studierenden hinsichtlich der Begriffe ‚Reflexion‘ und ‚Feedback‘. Dieses Problem, das auch in der Fachliteratur festzustellen ist (vgl. Eraut 2004, S. 47; Buhren 2011, S. 75), wurde in vorliegender Studie erst im Laufe der Datenerhebung vermutet und daher zu

⁵² In der Detailstudie leitete ein einzelner Dozent sowohl Versuchs- als auch Kontrollgruppe.

spät berücksichtigt. In folgenden Untersuchungen müsste daher zunächst bei den Teilnehmern Konsens hinsichtlich dieser Begriffe hergestellt werden.

Da sich die vorliegende Studie in erster Linie auf Daten stützt, die auf der Selbsteinschätzung von Studierenden beruhen, sind Einschränkungen hinsichtlich der internen Validität möglich. Fehlinterpretationen können unter anderem dadurch verringert werden, dass durch eine Auswertung qualitativer Daten (z.B. schriftliche Annotationen zu Videos, schriftliche Reflexionen zu beobachteten Filmen) zusätzliche Informationen gewonnen werden. Hierzu ist eine entsprechende Anschlussstudie geplant.

Die Korrelationen, die z.B. in Kap. 5.9.3 und 6.1 beschrieben wurden, lassen die Frage nach Kausalzusammenhängen weitgehend unbeantwortet; auch hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Zudem ist der in der Hauptstudie festgestellte Zusammenhang zwischen Involviertheit und Reflexion in der Detailstudie nicht nachweisbar. Es wird vermutet, dass Involviertheit unter anderem durch die Beziehung der Peergroup (Studierende des gleichen Semesters), die Aktualität der Aufzeichnung und durch die Situiertheit der Lernumgebung beeinflusst wird. Nähe und Distanz zum beobachteten Geschehen könnten einen Einfluss auf die Beobachter und deren Involviertheit haben. Es erscheint plausibel, dass Beobachter sich in ein Geschehen umso mehr eingebunden fühlen, je näher sie ‚bei der Sache‘ sind.

Dies betrifft erstens den zeitlichen Abstand: Beobachter fühlen sich wohl in ein beobachtetes Geschehen einbezogen, das sie als aktuell erleben. Ein Video, das Unterricht zeigt, der zeitgleich im Nebenraum stattfindet, wird anders verfolgt als ein Video, dessen Aufzeichnung Jahre zurückliegt.

Zweitens könnte der räumliche Abstand einen Einflussfaktor darstellen: Wird ein Ereignis beobachtet, das in unmittelbarer Nähe stattfindet, fühlen sich die Beobachter auf andere Weise eingebunden als in der Beobachtung einer räumlichen Umgebung, die weit entfernt ist. Auch die Vertrautheit mit den räumlichen Bedingungen, die beobachtet werden, dürfte hierbei eine wichtige Rolle spielen. Schließlich wird davon ausgegangen, dass die Situation, in der beobachtet wird, wesentlich ist. So wird ein Film über Unterricht in einem Seminarraum der Universität anders wahrgenommen als in der Situiertheit einer Schule.

Drittens könnte die persönliche Nähe bzw. Distanz zwischen Beobachtern und Beobachteten einen Einfluss ausüben. Emotionale Beteiligung zählt ebenso wie der Mildeffekt zu den Beobachtungsfehlern (siehe Kap. 2.1.2), welche die Beobachtung beeinflussen können und mit Involviertheit im Zusammenhang stehen. Denkbar ist, dass Involviertheit durch persönliche Nähe begünstigt und durch Distanz erschwert wird. Im Modell des Johari-Fensters (siehe Kap. 2.2.4) wird deutlich, dass sich Reflexionsprozesse teilweise im Verborgenen vollziehen und der reflektierenden Person nicht unmittelbar und vollständig zugänglich sind („avoided or hidden area“, Luft 1961). Die Gruppendynamik spielt dabei eine wesentliche Rolle (vgl. Luft 1986). Interpersonale Einflüsse wie beispielsweise Empathie und Sympathie für die beobachtete Person wirken sich vermutlich auf die Parameter Beobachtung, Involviertheit, Reflexionsfähigkeit und Feedback aus. In einer Peergroup von Studierenden wäre dann von anderen Einflüssen auszugehen als bei der Beobachtung unbekannter Lehrpersonen. In einer weiteren Studie müsste die Veränderung dieser Parameter genauer untersucht werden.

6.3 Ausblick

Aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden sowie vergangener Untersuchungen (vgl. z.B. Oelkers 2009) besteht hinsichtlich der Ausrichtung des Lehramtsstudiums in Bezug auf eine Stärkung der Berufsfeldorientierung nicht nur Forschungs- sondern auch Handlungsbedarf, der abschließend in sechs Punkten formuliert wird:

1. Zusammenarbeit der ersten und zweiten Ausbildungsphase

„Die Stärke der Universität liegt in der konzeptuell-analytischen Durchdringung ihres Gegenstandsbereichs sowohl in den Fachdisziplinen als auch in den Berufswissenschaften [...]. Die Stärke der Studienseminare als Träger der zweiten Phase liegt in der verbindenden Anbahnung von Handlungsmodellen und Reflexivität. [...] Die Stärke der dritten Phase, der Fortbildung, liegt schließlich in der Verstetigung eines lebenslangen professionellen Lernens.“ (Kleinespel & Lütger 2008, S. 93)

Auch wenn es nicht sinnvoll erscheint, die einzelnen Phasen miteinander zu vermischen, indem Inhalte vorweggenommen und Schwerpunkte verschoben werden, kann folgender Aussage zugestimmt werden: „Die Funktionstrennung der drei Phasen muss jedoch keine wechselseitige Abschottung bedeuten“ (ebd., S. 93). UNIKlassen können Raum bieten, voneinander zu lernen, indem dort sowohl Seminare der ersten und zweiten Phase stattfinden. Studienseminare können die Räume und die Aufnahmemöglichkeiten für ihren Unterricht nutzen. Für die Lehrkräfte der jeweiligen Schulen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der Weiterbildung, sei es

an Medien, Materialien oder in Methoden. Damit leisten die UNI-Klassen einen Beitrag zur Team- und Schulentwicklung. Schließlich können die Räume im Rahmen regionaler und überregionaler Fortbildungen genützt werden.

2. *Integration von Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion in einem Seminar*

Durch die Konzeption der UNI-Klassen, Unterrichtsprozesse gemeinsam zu entwickeln und zu reflektieren, sowie insgesamt den Unterricht für Zuschauer von außen zu öffnen, wird eine Kultur des Umgangs bei den Studierenden grundgelegt, der dabei unterstützen kann, dem „Unterricht-ist-Privatsache-Syndrom“ (Helmke 2009, S. 343) mehr Offenheit entgegenzusetzen. Damit könnten die Studierenden als Lehrkräfte der Zukunft der Tendenz entgegenwirken, dass das „gezielte Nebeneinander sowie die Nichteinmischung in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen [...] zu den impliziten Normen der Berufskultur der Lehrerschaft [gehört]“ (Terhart 1996, S. 449).

Außerdem kann durch gemeinsame Unterrichtsplanung in der Gruppe Studierender das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen gebündelt, reflektiert und diskutiert, sowie der Anwendungsbezug des Wissens verdeutlicht werden.

Unterrichtsplanung wird zudem durch die bewusste Gestaltung und Nutzung des Raums um ein innovatives Element erweitert.

3. *Lehrerbildung in der Situiertheit einer Schule*

In den UNI-Klassen wird aktuelle Unterrichtspraxis Studierender aufgezeichnet, die tatsächlich gehaltene Unterrichtsstunden zeigt. Planung, Durchführung und Reflexion finden in der Situiertheit der Schule statt. Damit wird neben dem Praktikum eine weitere Möglichkeit geschaffen, um Unterrichtspraxis für die Studierenden erlebbar zu machen.

4. *Förderung der Reflexionskompetenz*

Die Bedeutung der Reflexion für die Ausbildung Lehramtsstudierender wurde ausführlich dargestellt (siehe Kap. 2.2). Es gilt Situationen zu schaffen, die Anregung zur Reflexion geben. Dies kann in Hospitationen und Praktika sowie mithilfe von Fallbeispielen geschehen, die text- oder videobasiert vorliegen. „Virtueller Unterricht“ (Mühlhausen 2006) und „Virtuelle Hospitation“ (Mühlhausen 2011) sind in diesem Zusammenhang gängige Formulierungen. Sie dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch die teilnehmende Beobachtung in der Hospitation und

im Praktikum ihren Stellenwert hat. Fallbeispiele stellen somit keinen Ersatz, sondern eine Ergänzung zu Schulpraktika dar.

5. *Weiterentwicklung der Methoden*

Sowohl die Reflexions- als auch die Feedback-Methoden werden sich im Zuge des technischen Fortschritts weiterentwickeln. Beispielsweise kann im Bereich der Online-Medien das Online-Tagebuch (vgl. z.B. Sieland & Rahm 2010) zur gemeinsamen Reflexion von Unterrichtsprozessen genutzt werden und Berufsanfänger in ihrer Ausbildung zum Beispiel als Online-Portfolio begleiten. Hinzu kommen Funktionen, mit deren Hilfe Videos online annotiert werden können.⁵³

Hierbei kann es auch zu einer verstärkten Zusammenarbeit unter Studierenden kommen, die sich gegenseitig Rückmeldungen zu online verfügbaren Unterrichtsversuchen geben.

Tools zur schriftlichen Kommunikation wie beispielsweise Twitter, eine digitale Anwendung zum Schreiben von Kurznachrichten, ermöglichen es schon heute, spontan auch in einer großen Gruppe mit Hilfe von Smartphones, Tablets oder Computern Feedback zu geben und dies für alle sichtbar zu machen.

Online verfügbare Filmclips über schulische Herausforderungen können Berufseinsteiger schon frühzeitig – im günstigsten Fall schon vor der Entscheidung zur Wahl des Studiengangs – zu einer reflexiven Haltung führen. Sie können dabei unterstützen, die Frage „Ist der Beruf des Lehrers der richtige für mich?“ zu beantworten.

6. *Theorie mit Praxisbezug – Praxis mit Theoriebezug*

Die Konzeption der UNI-Klassen bietet eine bezahlbare Lösung für ein Massendium, in dem eine wechselseitige Beziehung von Theorie und Praxis eingefordert und in Praktika und Seminaren teilweise umgesetzt wird. Theorie kann in Praktika jedoch aus konzeptionellen und personellen Gründen nicht im Fokus stehen. In UNI-Klassen gelingt die Verbindung beider Anteile. Der zeitliche Aufwand muss zwar berücksichtigt werden: Sowohl die Vorbereitung des Raums, die Aufzeichnung und die anschließende Reflexion benötigen ausreichend Zeit außerhalb des Seminars. Auch die Kosten für die mediale Ausstattung für die Video-aufzeichnung sind nicht zu vernachlässigen. Sie erscheinen jedoch vertretbar angesichts der

⁵³ In einer Folgestudie wird das Programm „edubreak“ der Firma Ghostthinker verwendet, das die Funktionen der Annotation, der Online-Kommunikation und des Online-Tagebuchs integriert.

Vielzahl an Studierenden, die mit dieser Maßnahme erreicht werden können. Es ist daher sinnvoll, diese Konzeption weiter auszubauen. So könnte eine weitere Ausweitung des Projekts die Kooperation mit anderen Lehrstühlen und Schularten fördern. Lehramtsstudierenden können dann in der Situiertheit der entsprechenden Schule auf sich verändernde Anforderungen ihres zukünftigen Berufsfelds vorbereitet werden (z.B. inklusive Pädagogik, Ganztagschulen, Jahrgangsmischung).

In der abschließenden Bemerkung einer Studentin des 4. Fachsemesters, die aus einer schriftlichen Reflexion zum Seminar entnommen wurde, kommen einige der genannten Aspekte zum Ausdruck:

„Die größte Hilfe stellten wohl aber die ‚live‘ gehaltenen Unterrichtsstunden und die Reflexion darüber dar. Im Gegensatz zu den Unterrichtsstunden im Praktikum unterrichtet ein Mitstudent aus dem eigenen Seminar. So kann man sich besser mit der unterrichtenden Person identifizieren und in ihre Rolle hineinversetzen. Im Praktikum ist man (jedenfalls nach einer Weile) lange nicht mehr so konzentriert und kann die einzelnen Unterrichtsstunden nicht mehr so aufmerksam verfolgen. Hier wurde man dazu angehalten, sich selbst in Beziehung zum Unterrichtsgeschehen zu setzen und sich Gedanken über das eigene Lehrerverhalten und über alternative Planungs-/ Verhaltensmöglichkeiten zu machen. So war es kaum möglich, dass die Unterrichtsstunden an einem vorübergingen und ein Lernergebnis war beinahe unumgänglich.“ (ME)

7. ANHANG

7.1 Fragebogen zum Fachwissen

Tragen Sie den ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter ein.	
Tragen Sie die letzte Zahl Ihres eigenen Geburtsjahres ein.	
Tragen Sie den ersten Buchstaben Ihres Vornamens ein.	

Pretest/Posttest

Fragebogen zum Fachwissen

1. Im Hinblick auf die Planung und Gestaltung guten Grundschulunterrichts kommt es auf Folgendes an (Bitte schreiben Sie in jede Zeile nur einen Stichpunkt!):

<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____

2. Im Hinblick auf gutes Lehrerhandeln im Grundschulunterricht kommt es auf Folgendes an (Bitte schreiben Sie in jede Zeile nur einen Stichpunkt!):

<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____
<input type="radio"/>	_____

3. Wenn Sie in Frage 1 oder/und 2 mehr als drei Stichpunkte gefunden haben, markieren Sie bitte die drei wichtigsten am Zeilenanfang mit einem Kreuz.
4. Zu welchen Aspekten könnten Sie einer Teilnehmerin des Seminars förderliches Feedback geben?
Kreisen Sie diese Stichpunkte bitte ein!
5. Zu welchen Aspekten können Sie besonders förderliches Feedback geben?
Bitte kreuzen Sie diese/n Stichpunkt/e in dieser Spalte an. _____



7.2 Fragebogen nach einer Beobachtung

7.2.1 Sommersemester 2012

Befragung nach einer Beobachtung

Gruppe, Datum

Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter	Letzte Ziffer des eigenen Geburtsjahres	Erster Buchstabe des eigenen Vornamens

Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:

1. Ich konnte mich **in die beobachtete Lehrperson hineinversetzen**.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

2. Ich fühlte mich **in das Unterrichtsgeschehen einbezogen**.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

3. Ich habe Rückschlüsse auf meine **eigene Wirkung als Lehrkraft** gezogen.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

4. Ich habe über mein **Handeln als Lehrkraft** nachgedacht.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

5. Ich habe über die **Qualität meiner eigenen Unterrichtsplanung** nachgedacht.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

6. Ich habe über **Alternativen zum beobachteten Unterrichtsgeschehen** nachgedacht.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

7. Ich habe über meine **Eignung als Lehrkraft** nachgedacht.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

7.2.2 Wintersemester 2012/13

Befragung nach einer Beobachtung

Gruppe, Datum

Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter	Letzte Ziffer des eigenen Geburtsjahres	Erster Buchstabe des eigenen Vornamens

*Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:*1. Ich konnte mich **in die beobachtete Lehrperson hineinversetzen**.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

2. Ich fühlte mich **in das Unterrichtsgeschehen einbezogen**.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

3. Ich habe Rückschlüsse auf meine **eigene Wirkung als Lehrkraft** gezogen.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

4. Ich habe über mein **Handeln als Lehrkraft** nachgedacht.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

5. Ich habe über die **Qualität meiner eigenen Unterrichtsplanung** nachgedacht.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

6. Ich habe über **Alternativen zum beobachteten Unterrichtsgeschehen** nachgedacht.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

7. Ich habe über meine **Eignung als Lehrkraft** nachgedacht.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

8. Ich bin der Meinung, in der Stunde war **guter Unterricht** zu sehen.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

9. Ich fand das **Betrachten des Films langweilig**.

0	0	0	0	0	0
trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft weniger zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu

7.3 Online-Fragebogen

1. In welcher Veranstaltung beantworten Sie gerade diesen Fragebogen?
 - Seminar
 - UNI-Klassen-Seminar
2. Wie viele Seminare in Grundschulpädagogik, Sachunterricht und Schriftspracherwerb haben sie insgesamt besucht? (Sollten UNI-Klassen Seminare dabei sein, zählen Sie sie bitte mit.)
3. Haben Sie bereits Unterricht, den Kommilitonen gehalten haben, beobachtet?
 - 3.1. Wenn ja: Welche Art war die Beobachtung?
 - 3.2. Wenn ja: Haben Sie mit anderen Studierenden in diesem UNI-Klassen Seminar zur Planung des Unterrichts in einer Gruppe zusammengearbeitet?
4. In welchem Rahmen wurde in ihrem Studium über die Qualität von Unterricht gesprochen? (Mehrfachnennung möglich)
 - Praktikum
 - Seminar
 - UNI-Klassen-Seminar
 - Sonstiges, und zwar...
 - Dieses Thema wurde bisher nicht angesprochen.

Wenn Seminar bzw. UNI-Klassen-Seminar: Auf welcher hauptsächlich Grundlage wurde im Seminar über die Qualität von Unterricht gesprochen?

- auf der Grundlage der Arbeit mit Texten
 - auf der Grundlage eines mündlichen Erfahrungsaustauschs
 - auf der Grundlage eines mündlichen Austauschs über eine Live-Beobachtung
 - auf der Grundlage eines mündlichen Austauschs über die Videoaufzeichnung eines Seminarteilnehmers
 - auf der Grundlage eines mündlichen Austauschs über die Videoaufzeichnung des Unterrichts einer unbekannten Lehrperson
 - Sonstiges und zwar:
5. In welchem Rahmen wurde in ihrem Studium über professionelles Lehrerverhalten gesprochen? (Mehrfachnennungen möglich)
 - Praktikum
 - Seminar
 - UNI-Klassen-Seminar
 - Sonstiges, und zwar...
 - Dieses Thema wurde bisher nicht angesprochen.

Wenn Seminar bzw. UNI-Klassen-Seminar: Auf welcher hauptsächlich Grundlage wurde im Seminar über professionelles Lehrerverhalten gesprochen?

- auf der Grundlage der Arbeit mit Texten
 - auf der Grundlage eines mündlichen Erfahrungsaustauschs
 - auf der Grundlage eines mündlichen Austauschs über eine Live-Beobachtung
 - auf der Grundlage eines mündlichen Austauschs über die Videoaufzeichnung eines Seminarteilnehmers
 - auf der Grundlage eines mündlichen Austauschs über die Videoaufzeichnung des Unterrichts einer unbekannten Lehrperson
 - Sonstiges und zwar:
6. Gespräche über die Qualität von Unterricht unterstützen mich in der Planung und Gestaltung meines eigenen Unterrichts.

Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 6 = trifft voll zu)

7. Folgende Aspekte von Unterricht konnte ich besonders genau beobachten:
 - Gestaltung des Raums
 - Aufbau der Stunde (zum Beispiel Einstieg, Erarbeitung, Sicherung)
 - Inhaltliche Arbeit der Schüler (zum Beispiel bei Gruppenarbeiten)
 - Einsatz von Methoden
 - Einsatz von Medien

jeweils Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 6 = trifft voll zu)
8. Folgende Beobachtungen konnte ich zur Reflexion meiner eigenen Unterrichtsgestaltung nutzen.
 - Gestaltung des Raums
 - Aufbau der Stunde (zum Beispiel Einstieg, Erarbeitung, Sicherung)
 - Inhaltliche Arbeit der Schüler (zum Beispiel bei Gruppenarbeiten)
 - Einsatz von Methoden
 - Einsatz von Medien

jeweils Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 6 = trifft voll zu)
9. Das Reflektieren über Unterricht unterstützt mich dabei, mich in meinem Lehrerverhalten weiterzuentwickeln.

Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 6 = trifft voll zu)
10. Folgende Aspekte von Lehrerverhalten konnte ich besonders genau beobachten:
 - Mimik
 - Gestik
 - Sprache
 - Körperhaltung
 - Bewegung im Raum

jeweils Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 6 = trifft voll zu)
11. Folgende Aspekte konnte ich zur Reflexion meines eigenen Lehrerverhaltens nutzen:
 - Mimik
 - Gestik
 - Sprache
 - Körperhaltung
 - Bewegung im Raum

jeweils Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 6 = trifft voll zu)
12. Wo wurde Ihr Unterricht bereits mit einer Videokamera aufgezeichnet? (Mehrfachnennungen möglich)
 - Praktikum
 - Seminar
 - UNI-Klassen-Seminar
 - Sonstiges, und zwar...
 - Mein Unterricht wurde bisher nicht aufgezeichnet.
- 12.1. Wenn nein: Würden Sie sich für die Zukunft wünschen, dass Ihr Unterricht aufgezeichnet wird?
- 12.2. Wenn ja: Beurteilen Sie diese Aussagen.
 - Es war für mich gewinnbringend, den Ablauf meines Unterrichts auf Video zu sehen.
 - Es war für mich gewinnbringend, mein eigenes Lehrerverhalten auf Video zu sehen.
 - Es war für mich gewinnbringend, die Planung eines Unterrichts mit anderen zu reflektieren.
 - Es war für mich gewinnbringend, mein Lehrerverhalten mit anderen zu reflektieren.

jeweils Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 6 = trifft voll zu)

13. Wo erhalten Sie Feedback über ihr Lehrerverhalten und ihren Unterricht? (Mehrfachnennungen möglich)

- Praktikum
- Seminar
- UNI-Klassen-Seminar
- Sonstiges, und zwar...
- Ich habe bisher kein Feedback erhalten

13.1. Wenn ja: Beurteilen Sie Feedback nach dem Wert, den es für Sie persönlich hat.

- Praktikum
- Seminar
- UNI-Klassen-Seminar
- Sonstiges, und zwar...

jeweils Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = nicht wertvoll; 6 = sehr wertvoll)

14. Beurteilen Sie diese Aussagen.

- Ich habe Sorge, dass ich andere Kommilitoninnen mit dem Feedback, das ich zu ihrem Lehrerverhalten gebe, kränken könnte.
- Es ist mir wichtig, ein ehrliches Feedback über die Planung des Unterrichts, den ich selbst gehalten habe, zu erhalten, auch wenn dieses Feedback kritisch ist.
- Es ist mir wichtig, ein ehrliches Feedback über mein Lehrerverhalten zu erhalten, auch wenn dieses Feedback kritisch ist.
- Es ist schwierig für mich, Feedback zu meinem Lehrerverhalten zu bekommen.

jeweils Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 6 = trifft voll zu)

15. Haben Sie selbst schon Unterricht in einem Seminar der UNI-Klassen gehalten?

15.1. Wenn ja: Beurteilen Sie Feedback nach dem Wert, den es für Sie persönlich hat.

Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = nicht wertvoll; 6 = sehr wertvoll)

16. Beantworten Sie diesen Fragebogen...

- ...am Ende eines Seminars, in dem Filme von Unterricht gezeigt werden?
- ...am Ende eines UNI-Klassen-Seminars, in dem Unterricht entwickelt, erprobt und evaluiert wurde.

17. Bewerten Sie die Reflexion über die Videofilme in diesem Seminar.

Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = hat mir gar nichts gebracht; 6 = hat mir sehr viel gebracht)

18. Beurteilen Sie die Filme in diesem Seminar.

Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = sehr langweilig; 6 = sehr interessant)

19. Beurteilen Sie diese Aussagen.

- Der Austausch über die Qualität von Unterricht ist wichtig als Vorbereitung auf meinen Beruf.
- Der Austausch über Lehrerverhalten ist wichtig als Vorbereitung auf meinen Beruf.

jeweils Einordnung auf sechsstufiger Likert-Skala (1 = trifft nicht zu; 6 = trifft voll zu)

7.4 Themen bzw. Inhalte der Unterrichtsstunden

Entwicklung von Unterricht im Sommersemester 2012:

- VK1: Übergangsklasse 1.-4. Jgst.
 1. Was Luft alles kann (HSU)
 2. Lesen und schreiben (Deutsch)
 3. Wir lesen ein Buch (Deutsch)
 4. Spiele in Mathematik (Mathematik)
- VN1: Regelklasse 4. Jgst.
 1. Wo begegnet uns Werbung? (HSU)
 2. Formen von Werbung (HSU)
 3. Werbeträger und Werbeslogans (HSU)
 4. Warum machen Firmen Werbung? (HSU)
- KK1/KN1: Videos verschiedener Klassen
 1. Schule früher (HSU, 4. Jgst., Studentin als Lehrperson)
 2. Oktoberfest – Quellenarbeit (HSU, 4. Jgst., Studentin als Lehrperson)
 3. Wirkung von Seife (HSU, 4. Jgst., Lehrerin als Lehrperson)
 4. Nachweis von Säure (HSU, 4. Jgst., Lehrerin als Lehrperson)

Entwicklung von Unterricht im Wintersemester 2012/13:

- VK2: Übergangsklasse 1.-4. Jgst.
 1. Unsere Sinne (HSU)
 2. Interkulturelle Spiele (HSU)
 3. Tagesablauf (HSU)
 4. Haustiere – Die Katze (HSU)
- VN2: Regelklasse, 3. Jgst.
 1. Aufgaben des Waldes (HSU)
 2. Brennbare und nicht-brennbare Stoffe (HSU)
 3. Ausrüstung des Feuerwehrmanns (HSU)
 4. Weg des Stroms (HSU)
- KK2/KN2: Videos verschiedener Klassen
 1. Schule früher (HSU, 4. Jgst., Studentin als Lehrperson)
 2. Oktoberfest – Quellenarbeit (HSU, 4. Jgst., Studentin als Lehrperson)
 3. Wirkung von Seife (HSU, 4. Jgst., Lehrerin als Lehrperson)
 4. Nachweis von Säure (HSU, 4. Jgst., Lehrerin als Lehrperson)

Entwicklung von Unterricht im Sommersemester 2013:

- VG_{DS} und KG_{DS}: Regelklasse 3. Jgst.
 1. Atmung erleben (HSU)
 2. Aufgabe und Funktion der Lunge (HSU)
 3. Gefahren für das Wohlbefinden (HSU)
 4. Möglichkeiten, Wohlbefinden zu fördern (HSU)

8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	Kategorisierung der Beobachtungsfehler	S. 45
Abb. 2:	Kategorisierung der Kommunikation als Akt des Lehrerverhaltens	S. 61
Abb. 3:	Kreislauf von Aktion und Reflexion	S. 77
Abb. 4:	Selbstreflexion anhand eigener Videoaufzeichnungen	S. 87
Abb. 5:	Das Modell des Johari-Fensters	S. 92
Abb. 6:	Veränderung des Johari-Fensters aufgrund von Selbstmitteilung und Feedback	S. 93
Abb. 7:	Feedback als zirkulärer Prozess	S. 98
Abb. 8:	Feedback in einer Gruppe von Personen	S. 109
Abb. 9:	Grundelemente einer kollegialen Hospitation	S. 120
Abb. 10:	Klassenraum der UNI-Klasse an einer Grundschule in München	S. 126
Abb. 11:	Flexibilität des Mobiliars	S. 128
Abb. 12:	Schwenk- und Neigekopf mit Videokamera	S. 130
Abb. 13:	Zwei flexible Perspektiven der Kameras	S. 130
Abb. 14:	Zusammenhang von Reflexion und Feedback in den UNI-Klassen	S. 136
Abb. 15:	Übersicht über den Einsatz von Unterrichtsvideos	S. 145
Abb. 16:	Übersicht über den Ablauf der Hauptstudie	S. 149

9. TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1:	Übertragung der Quadranten des Johari-Fensters auf den Einsatz von Unterrichtsvideos	S. 96
Tab. 2:	Ebenen von Feedback im Kontext Schule	S. 105
Tab. 3:	Übersicht über mögliche Vor- und Nachteile verschiedener Seminarkonzeptionen	S. 134 f.
Tab. 4:	Studiendesign der Hauptstudie	S. 142
Tab. 5:	Studiendesign der Detailstudie	S. 143
Tab. 6:	Zusammensetzung der Stichprobe	S. 144
Tab. 7:	Items der AV ‚Beobachtungsgenauigkeit‘	S. 153
Tab. 8:	Aspekte der AV ‚Beobachtungsgenauigkeit‘	S. 154
Tab. 9:	Reflexion der Beobachtungsisems (AV ‚Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte‘)	S. 155
Tab. 10:	Aspekte der AV ‚Reflexion einzelner Beobachtungsaspekte‘	S. 156
Tab. 11:	AV ‚Reflexion über einen Film‘ zu vier Messzeitpunkten	S. 157
Tab. 12:	Items der AV ‚Reflexion über einen Film‘	S. 158
Tab. 13:	Item ‚Lehrerhandeln‘ (AV ‚Reflexion über einen Film‘) zu vier Messzeitpunkten	S. 159
Tab. 14:	Item ‚Unterrichtsplanung‘ (AV ‚Reflexion über einen Film‘) zu vier Messzeitpunkten	S. 160
Tab. 15:	Item ‚Lehrereignung‘ (AV ‚Reflexion über einen Film‘) zu vier Messzeitpunkten	S. 161
Tab. 16:	AV ‚Involviertheit‘ zu vier Messzeitpunkten	S. 162
Tab. 17:	Items der AV ‚Involviertheit‘	S. 163
Tab. 18:	Item ‚Sich hineinversetzen können‘ (AV ‚Involviertheit‘) zu vier Messzeitpunkten	S. 163

Tab. 19:	Item ‚Sich einbezogen fühlen‘ (AV ‚Involviertheit‘) zu vier Messzeitpunkten	S. 164
Tab. 20:	AV ‚Involviertheit‘ (Detailstudie)	S. 164
Tab. 21:	AV ‚Unterrichtsqualität‘ zu vier Messzeitpunkten	S. 171
Tab. 22:	Korrelation der AV ‚Involviertheit‘ mit der AV ‚Unterrichtsqualität‘ zu vier Messzeitpunkten	S. 173
Tab. 23:	Korrelation der AV ‚Unterrichtsqualität‘ mit den Items der AV ‚Involviertheit‘	S. 173
Tab. 24:	AV ‚Langeweile‘ zu vier Messzeitpunkten	S. 175
Tab. 25:	Korrelation der AV ‚Involviertheit‘ mit der AV ‚Langeweile‘ zu vier Messzeitpunkten	S. 176
Tab. 26:	Korrelation der AV ‚Langeweile‘ mit den Items der AV ‚Involviertheit‘	S. 176

10. LITERATURVERZEICHNIS

- Abel, J., Lunkenbein, M. & Rahm, S. (2007): *Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer*. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1/2007. Innsbruck – Wien – Bozen: Studienverlag. S. 38 – 45.
- Achermann E., Gautschi P. & Rüeegsegger R. (2000): *Lernpartnerschaften, im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Allhoff D. & Allhoff, W. (2006): *Rhetorik & Kommunikation: Ein Lehr- und Übungsbuch*. München: Reinhardt.
- Altrichter, H. (2000): *Handlung und Reflexion bei Donald Schön*. In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): *Wissen Können Reflexion*. Innsbruck/ Wien/ München: Studienverlag. S. 201 – 221.
- Altrichter, H. & Lobenwein, W. (1999): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika*. In: Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 169 – 196.
- Altrichter, H., Lobenwein, W. & Welte, H. (1997): *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München: Juventa. S. 640 – 659.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Argyle, M. (1975): *Bodily Communication*. New York: International Universities Press.
- Argyris, C. (1997): *Wissen in Aktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999): *Die lernende Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007): *Kollegiale Hospitation*. Dossier Unterrichtsdidaktik 2/2007. http://www.afh.uzh.ch/index/DU_Koll_Hosp_27.11.pdf (zuletzt aufgerufen am 5.8.2013)
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., Rahm, S. (2011): *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Atteslander, P. (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: ESV.

- Atwater, L. E. & Waldman, D. A. (2008): *Leadership, Feedback and the Open Communication Gap*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bachmair, G. (1974): *Unterrichtsanalyse – Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen*. Weinheim: Beltz.
- Baer, Ulrich (1994): *666 Spiele: für jede Gruppe, für alle Situationen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bandura, A. (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baron, R. A. (1988): *Negative Effects of Destructive Criticism: Impact on Conflict, Self-Efficacy, and Task Performance*. In: Journal of Applied Psychology 73 (2). S. 199 – 207.
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007): *Feedback-Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Bauer, K. O. (2007): *Theorie und Methodologie der Evaluation an Schulen*. In: ders. (Hrsg.): *Evaluation an Schulen*. Weinheim und München: Juventa. S. 13 – 52.
- Bauer, K. O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Baumert, J. , Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie*. Opladen: Leske & Budrich.
- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2010): *Motivation durch Erwartung und Anreiz*. In: Heckhausen H. & Heckhausen, J. (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. Berlin & Heidelberg: Springer. S. 105 – 143.
- Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (2011): *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Biocca, F. & Nowak, K. (2001): *Plugging your body into the telecommunication system: Mediated embodiment, media interfaces, and social virtual environments*. In: Lin, C. & Atkin, D. (Hrsg.), *Communication technology and society*. Waverly Hill: Hampton Press. S. 407 – 447.
- Blömeke, S. (2001): *Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgabe der Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung*. In: Seibert, N. (Hrsg.) *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 131 – 162.
- Blömeke, S. (2002): *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Blom, H. (2000): *Der Dozent als Coach*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Blomberg, G. (2011): *Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Lehrerbildung*. <http://d-nb.info/1014330505/34> (zuletzt aufgerufen am 5.8.2013)
- Böhm-Kasper, Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009): *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Böhmman, M. & Schäfer-Munro, R. (2008): *Kursbuch Schulpraktikum: Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen*. Weinheim: Beltz.
- Böttcher, V. & Spethmann, E. (2010): *Gemeinsam über Unterricht nachdenken – Kollegiale Unterrichtsreflexion lernen*. In: Zeitschrift Pädagogik 1/2010. S. 24 – 27.
- Bohnsack, F. (2000): *Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung*. In Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B. & Wildt, J. (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52 – 123.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bos, W. et al. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU, Schülerleistungen am Ende der 4. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brett, J.F. & Atwater, I.E. (2001): *360° Feedback. Accuracy, Reactions and Perceptions of Usefulness*. In: Journal of Applied Psychology 86 (5). S. 930 – 942.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997): *Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers*. In: Weinert, F. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe. S. 177 – 212.
- Brophy, J. (2000): *Teaching* (Educational Practices Series-1). International Academy of Education & International Bureau of Education. Brüssel: PCI. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Brophy, J. (2004): *Introduction*. In: ders. (Hrsg.): *Using video in teacher education*. New York: Elsevier. S. IX – XXIV.

- Buchmann, M. (1989): *Änderung des Lehrplans in der Lehrerbildung: Bruch mit der Erfahrung*. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. S. 414 – 424.
- Budniak, J & Oberreuter, S. (2011): *SchülerInnen lernen präsentieren*. Buxtehude: AOL.
- Buhren, C. G. (2011): *Kollegiale Hospitation*. Köln: Carl Link.
- Buhren C.G. & Rolff, H.-G. (2002): *Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Büschner, C. (2004): *Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung?* <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2004/5179/pdf/5.PDF> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt - und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. (2000): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Combe, A. (1996): *Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften*. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M: Suhrkamp. S. 501 – 520.
- Combe, A. & Kolbe, F. U. (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS. S. 857 – 875.
- Cosh, J. (1999): *Peer observation: a reflective model*. ELT Journal 53 (1). Oxford University Press. S. 22 – 27.
- Cramer, C. (2010): *Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung*. In: Gehrmann, A., Hericks, U. & Lüders, M. (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 85 – 97.
- Czerwenka, K., & Nölle, K. (2011): *Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung*. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann. S. 362 – 380.
- Denner, L. (2007): *Beobachten – Basis professionellen Lehrerhandelns*. In: *karsruher pädagogische beiträge* 67/2007. S. 25 – 62.

- Deutsches PISA-Konsortium (2000) (Hrsg.): *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Dewey, J. (2002): *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Dick, A. (2002): *Vom Reflexwissen in der Ausbildung zum Reflexionswissen in der Praxis*. In: Klement, K., Lobendanz, A., Teml, H. (Hrsg.): *Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven*. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 115 – 130.
- Diekmann, A. (2006): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen – Methoden – Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie – Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, K. W. (1992): *Lehrerverhalten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (2008): *Change Management*. Frankfurt/Main: Campus.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2004): *Unterricht im Diskurs – ein Projekt zur videogestützten Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität am Landesinstitut für Schule NRW in Soest*. In: Seminar 4/2004. S. 127 – 142.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2005): *Schau in den Spiegel – Unterrichtsvideos im Vorbereitungsdienst*. In: *Videos in der LehrerInnenbildung*. 2/2005. Innsbruck – Wien – Bozen: Studienverlag. S. 31 – 35.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2006): *Zwischen Standards und individueller Könnerschaft - videogestützte Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung*. In: Seminar 4/2006. S. 23 – 39.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2008): *Videografie in der Lehrer(au)sbildung. Videogestützte Kompetenzentwicklung – Argumente und Hinweise für die Nutzung des Mediums im Lehrberuf*. <http://www.videogestuetzte-lehrerbildung.de/downloads/info0308.pdf> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Dubs, R. (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Emminger, F. E. (2009): *Das Gastgeber-Modell. Ein Verfahren der Kollegialen Unterrichtshospitation*. http://www.netzwerk-schulentwicklung.de/Emminger_G-G-Modell_2009.pdf (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)

- Enns, E., Rüegg, R., Schindler, B. & Strahm, P. (2006): *Lehren und Lernen im Tandem*. Bern: Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern. <http://www.niss.ch/index.php/toolbox/tandem-bericht> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Eraut, M. (2004): *The Practice of Reflection*. In: ders. (Hrsg.): *Learning in Health and Social Care* 3 (2). S. 47 – 52.
- Ettlin, E. & Fuchs, M. (2007): *Professionsstandards und Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Möller, K. et al. (Hrsg.): *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS. S. 115 – 118.
- Faulstich, P. (2003): *Selbstbestimmtes Lernen – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden*. In: Witthaus, U., Wittwer, W. & Espe, C. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: wbv. S. 91 – 100.
- Fengler, J. (2009): *Feedback geben*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1997): *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt a.M. - Berlin - Bern - New York - Paris - Wien: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Frey, D. & Bierhoff, H.-W. (2011): *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Friebe, J. (2010): *Reflexion im Training*. Bonn: Managerseminare Verlag.
- Gautschi, P. (1995): *Biografische Arbeit in der Lehrerbildung als Möglichkeit der Ausbildung von „Reflektierenden Praktikern“ – Ein Erfahrungsbericht*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13. S. 293 – 299.
- Gehrau, V. (2002): *Die Beobachtung in der Kommunikationswissenschaft: Methodische Ansätze und Beispielstudien*. Stuttgart: utb.
- Gniewosz, B. (2011): *Beobachtung*. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS. S. 99 – 107.
- Gräsel, C. (2005): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Leitlinien des KMK-Beschlusses vom 16.12.2004*. In: *Standards, Kompetenzen und Module. Dokumentation zur 4. Expertentagung 2005*. <http://www.nibis.de/nli1/seminar/expertentagung05.pdf> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)

- Graumann, C. F. (1966): Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: Meyer, E. (Hrsg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. München: Manz. S. 86 – 107.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997): *Wissenschaftliche Beobachtung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gruber, H. (2004): *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung*. In: Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 21 – 33.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011): *Experten-Novizen-Paradigma*. In: Kiel, E. & Zierer, K. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider. S. 247 – 264.
- Grundner, H.-U. (2011): *Unterricht beobachten und beobachten lassen*. In: Kiel, E. & Zierer, K. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider. S. 213 – 237.
- Haas, A. (1998): *Unterrichtsplanung im Alltag*. Regensburg: Roderer.
- Häder, M. (2010): *Empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Hascher, T. (2005): *Die Erfahrungsfalle*. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1/2005. Innsbruck – Wien – Bozen: Studienverlag. S. 40 – 46.
- Hascher, T. (2006): *Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung*. In: Zeitschrift Pädagogik, 51. Beiheft. S. 130 – 148.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): *The Power of Feedback*. Review of Educational Research 77 (1). S. 81 – 112.
- Heidemann, R. (2007): *Körpersprache im Unterricht – Ein Ratgeber für Lehrende*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2011): *Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns*. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 630 – 643.

- Helmke, A. & Helmke, T. (2004): *Videogestützte Unterrichtsreflexion*. in: Seminar – Lehrerbildung und Schule, Heft 4: Videogestützte Unterrichtsreflexion. S. 48 – 66.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2008a): *Zeitnutzung im Grundschulunterricht: Ergebnisse der Unterrichtsstudie „VERA - Gute Unterrichtspraxis“*. Zeitschrift für Grundschulforschung, 1/2008, S. 23 – 36.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008b): *Die Videostudie des Englischunterrichts*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz. S. 345 – 363.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2009): *Das Elterngespräch in der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Hentig, H. v. (1984): *Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung*. In: Becker, H. & Hentig, H. v. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt: Ullstein. S. 99 – 146.
- Herbart, J. F. (1802/1982): *Pädagogische Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herzig, B., Grafe, S. & Reinhold, P. (2005): *Reflexives Lernen mit digitalen Videos – zur Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxisverhältnis in der Lehrerausbildung*. In: Welzel, M. & Stadler, H. (Hrsg.): Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann. S. 45 – 64.
- Herzog, W. & Felten, R. von (2001a): *Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19. Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. S. 17 – 28.
- Herzog, W. & Felten, R. von (2001b): *Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum*. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19. Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. S. 29 – 42.
- Hof, C. (2000): *Subjektive Wissenstheorien als Grundlage des Unterrichtens*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (4). S. 595 – 607.
- Hofer, M. (1997): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. in: Birbauemer, N. et al. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe. S. 213 – 252.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001): *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.

- ISB - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2002) (Hrsg.): *Unser Gymnasium auf dem Weg in die Zukunft - Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell*. Wolnzach: Kastner.
- Jahn, G., Prenzel, M., Stürmer, K. & Seidel, T. (2011): *Varianten einer computer-gestützten Erhebung von Lehrerkompetenzen: Untersuchungen zu Anwendungen des Tools Observer*. In: Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung. 39 (2). S. 136 – 153.
- Janík, T., Minaříková, E. & Najvar, P. (2013): *Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung*. In: Riegel, U. & Macha, K. (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann. S. 63 – 78.
- Janík, T., Seidel, T. & Najvar, P. (2009): *Introduction: On the Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning*. In: Janík, T. & Seidel, T. (Hrsg.): The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom. Münster: Waxmann. S. 7 – 19.
- Kahlert, J. (2009a): *Leitbildorientierte Lehrerbildung – Eine Perspektive für den Umgang mit der Fächervielfalt*. In: Forschung & Lehre, Heft 11. Bonn: Hochschulverband. S. 822 – 825.
- Kahlert, J. (2009b): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2010): *Sachunterricht als begründungspflichtige Anforderung an professionelles Lehrerhandeln*. In: Tänzer, S. & Lauterbach, R. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 263 – 278.
- Kahneman, D. (2012): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kanders, M. & Rösner, E. (2006): *Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrervermeinung*. In: Bos, W. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Weinheim und Basel: Beltz. S. 13 – 50.
- Kanders, M., Rösner, E. & Rolff, H.-G. (1997): *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Kempfert, G. & Ludwig, M. (2010): *Kollegiale Unterrichtsbesuche*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Keuffer, J. (2010): *Videofeedback – Ein Konzept für die Lehrerbildung mit Zukunft*. In: Trautmann, M & Sacher, J. (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 187 – 200.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T. (2011): *Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, K. & Lütgert, W. (2008): *Kooperation in der Lehrerbildung zwischen erster, zweiter und dritter Phase*. In: Lütgert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K. (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 92 – 106.
- KMK (2004) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin/Bonn. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- KMK (2008) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin/Bonn. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Kobarg, M. (2009): *Unterstützung unterrichtlicher Lernprozesse aus zwei Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Köck, P. (2004). *Praxis der Beobachtung und Beratung*. Donauwörth: Auer.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolbe, F.U. & Combe, A. (2008): *Lehrerbildung*. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS. S. 877 – 901.
- Korthagen, F. A. J. (2011): *Making Teacher Education Relevant for Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. In: *Orbis Scholae* 5 (2). S. 31 – 50.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels J. P. A. M (1999): *Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education*. In: *Educational Researcher* 28 (4). S. 4 – 17.
- Košinár, J. (2009): *Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Krammer, K., Schnetzler, C., Pauli, C., Reusser, K., Ratzka, N., Lipowsky, F. & Klieme, E. (2010): *Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung*. In: Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen*. Münster: Waxmann. S. 227 – 243.
- Krause U.-M. (2007): *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kromrey, H. (2009): *Empirische Sozialforschung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Krüger, D. (2009): Gesucht: Gute (Biologie-)Lehrer! Bilden wir dafür richtig aus? In: *Betrifft Lehrerausbildung und Schule*, Heft 5. S. 14 – 24.
- Kulik, J. A. & Kulik C.-L C. (1988): *Timing of Feedback and Verbal Learning*. *Review of Educational Research* 58 (1). S. 79 – 97.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Kraus, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann.
- Lamnek, S. (2001): *Beobachtung*. In: Hug, T. (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Hohengehren: Schneider*. S. 265 – 281.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Landwehr, Norbert (2008): *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur: Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: hep.
- Law, L.C., Mandl, H. & Henninger, M. (1998): *Training of reflection: Its feasibility and boundary conditions*. Forschungsbericht Nr. 89. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2001): *Zum Kompetenz-Modell*. <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Lindemann, H. (2008): *Systemisch beobachten - lösungsorientiert handeln*. Ein Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch für die pädagogische und betriebliche Praxis. Münster: Ökotoxia.
- Lipowsky, F. (2004): *Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich?* In: *Die Deutsche Schule* 4/2004. Weinheim: Juventa. S. 462 – 479.

- Lipowsky, F. (2007): *Was wissen wir über guten Unterricht?* In: Friedrich Jahresheft 2007. Seelze: Friedrich. S. 26 – 30.
- London, M. (2003): *Job feedback – giving, seeking and using feedback for performance improvement*. Mahwah, New York u.a.: Erlbaum.
- Luft, J. (1961): *The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations*. <http://www.library.wisc.edu/edvrc/docs/public/pdfs/LIReadings/JohariWindow.pdf> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Luft, J. (1986): *Einführung in die Gruppendynamik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (1991): *Beobachtungslehre – Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Weinheim: Juventa.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek W. (1988): *Praxischock auf Raten*. In: Unterrichtswissenschaft 16 (1). S. 68 – 82.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005): *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung*. <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/9/mayring04-1.pdf> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Maywald, F. (2004): *Vom Teilen zum Mit-Teilen*. Effiziente Kommunikation. Klosterneuburg: Edition VA bENE.
- Meyer, B. (2010): *Zur Professionalisierung durch Schulpraktika: Wie Lehramtsstudenten Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, H. (2004): *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Mietzel, G. (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Miller, R. (2009): Die Bedeutung von Kommunikation und zwischenmenschlicher Beziehung in Evaluationsprozessen. In: Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 239 – 251.
- Misoch, S. (2006): *Online-Kommunikation*. Stuttgart: UTB.

- Mühlhausen, U. (2003): *Multimedial gestützte Unterrichtsreflexion – Ein neuer Weg in der Lehrerbildung*. In: Wegner, W. (Hrsg.): Computer und Computernetze als Lehr- und Lernmedien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 133 – 153.
- Mühlhausen, U. (2005): *Multimediale Unterrichtsdokumente – Reflexion und Analyse von Unterricht*. In: Journal für LehrerInnenbildung 2/2005. S. 19 – 25.
- Mühlhausen, U. (2006): *Virtueller Unterricht – Eine Brücke zwischen Unterrichtstheorie und Schulpraxis*. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 4/2006. S. 59 – 70.
- Mühlhausen, U. (2008): *Schüleraktivierung im Schulalltag – Band 2: Ungewöhnliche Methoden in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mühlhausen, Ulf (2011): *Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen - Szenarien für eine Virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Mühlhausen, Ulf (2012): *Mit der Virtuellen Unterrichtshospitation dem Theorie-Praxis-Dilemma der Lehrerbildung entgegenwirken*. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 2/2012. S. 64 – 73.
- Mühlhausen, U. & Pabst, J. (2004): *Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen*. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 3/2004: Unterrichtsreflexion. S. 60 – 80.
- Müller, K. (2010): *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Musch, J. (1999): *Die Gestaltung von Feedback in computerunterstützten Lernumgebungen: Modelle und Befunde*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 13 (3). S. 148 – 160.
- Narciss, S. (2006): *Informatives tutorielles Feedback*. Münster: Waxmann.
- Neumann, R. (2003): *Bewerten und Verhalten*. Psychologische Rundschau 54 (3). S. 157 – 166.
- Neuweg, G. H. (2000): *Können und Wissen*. in: ders. (Hrsg.) Wissen Können Reflexion. Innsbruck/ Wien/ München: Studienverlag. S. 65 – 82.
- Oelkers, J. (2009): *„I wanted to be a good teacher“ – Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf> (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)

- Oser, F. (2001): *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. In: Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger. S. 215 – 342.
- Pekrun, R. & Hofmann, H. (1999): *Lern- und Leistungseemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms*. In: Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe. S. 247 – 267.
- Petko, D., Haab, S. & Reusser, K. (2003): *Mediennutzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Umfrage in der deutschsprachigen Schweiz*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 21 (1). S. 8 – 31.
- Pfeiffer, D. & Püttmann, C. (2011): *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – Ein einführendes Lehrbuch*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Prenzel, M. & Seidel, T. (2003): *Wie können Lehrkräfte von Unterrichtsvideos profitieren? Eine experimentelle Studie*. Kiel: IPN.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2008): *Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen*. *Beiträge zur Lehrerbildung* 26. Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. S. 166 – 177.
- Reich, K. (1998): *Die Ordnung der Blicke*. Band 2. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.
- Reusser, K. (2005): *Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 2/2005. Innsbruck – Wien – Bozen: Studienverlag. S. 8 – 18.
- Reusser, K. & Wyss, H. (2000): *Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 7 (3). S. 7 – 16.
- Rheinberg, F. (2001): *Paradoxe Effekte von Lob und Tadel*. In: Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. S. 530 – 535.
- Rheinberg, F. (2006): *Bezugsnormorientierung*. In: Arnold, H.-K., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 643 – 648.
- Riegel, U. (2013): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. In: Riegel, U. & Macha, K. (Hrsg.): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann. S. 9 – 24.

- Roth, G. (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, W.-M. (2005): *Das Video als Mittel der Reflexion über die Unterrichtspraxis*. In: Welzel, M. & Stadler, H. (Hrsg.): *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. S. 11 – 28.
- Rutkowski, M. (2010): *Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011): *Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching*. In: *ZDM Mathematics Education* 43 (1). S. 133 – 145.
- Schaedler, K. & Skorsetz B. (2008): *Kollegiale Hospitation*. Speyer: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. http://www.kmk-format.de/material/Mathematik/mmp/LinkedDocuments/5-3-1-1_Kollegiale_Hospitation_Unterrichtsbesuche.pdf (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Scheltwort, P. (2007): *Lehrerhandeln wahrnehmen, erfassen, bewerten*. Berlin: dissertation.de – Verlag im Internet.
- Scherm, M. & Sarges, W. (2002): *360°-Feedback*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schrittesser, I. (2005): *Die Wirkungsmacht des Ortes – Ein Beitrag zur Professionalisierungsdebatte am Beispiel der Bezogenheit von Universität und LehrerInnenbildung*. In: Dzierzbicka, A., Kubac, R. & Sattler, E. (Hrsg.): *Bildung riskiert*. Wien: Löcker. S. 161 – 168.
- Schüpbach, J. (2007): *Über das Unterrichten reden*. Bern – Stuttgart – Wien: Haupt.
- Schulz von Thun, F. (2011): *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: rororo.
- Schwedes, H. (2005): *Videoanalysen in der schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. In: Welzel, M. & Stadler, H. (Hrsg.): *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. S. 65 – 84.

- Schweer, M. & Thies, B. (2000). Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In: M. Schweer (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens. Opladen: Leske & Budrich. S. 59 – 78.
- Schwindt, K. (2008): *Lehrpersonen betrachten ihren Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Sehringer, W. & Scheltwort, P. (2004): *Unterrichten: Reflexion und Training*. Donauwörth: Auer.
- Seidel, T., Meyer, L. & Delahefte, I. (2005): „Das ist mir in der Stunde gar nicht aufgefallen...“ – Szenarien zur Analyse von Unterrichtsaufzeichnungen. In: Welzel, M. & Stadler, H. (Hrsg.): Nimm doch mal die Kamera! Münster: Waxmann. S. 133 – 154.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007): *Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mithilfe von Videosequenzen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. S. 201 – 218.
- Seidel, T., Prenzel, M., Schwindt, K., Stürmer, K., Blomberg, G. & Kobarg, M. (2009): *LUV and Observe: Two Projects Using Video to Diagnose Teachers' Competence*. In: Janík, T. & Seidel, T. (Hrsg.): *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.
- Seyfried, C., Seel, A. & Huber A. (2005): *Praxiskompetenz durch Reflexion "Subjektiver Relevanz"*. In: Heinrich, M. & Greiner, U. (Hrsg.): *Schauen, was 'rauskommt*. Wien: LIT Verlag. S. 279 – 290.
- Sherif, M. & Cantril, H. (1947): *The psychology of ego-involvements, social attitudes and identifications*. New York: Wiley.
- Sherin, M. G. & van Es, E. (2009): *Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision*. In: Journal of Teacher Education 60. S. 20 – 37.
- Shulman, L.S. (1986): *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. In: Educational Researcher. 15 (2). S. 4 – 14.
- Shulman, L.S. (1991): *Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern*. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln, Wien: Böhlau. S. 145 – 160.

- Sieland, B. & Rahm, T. (2010): *Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker*. In: Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen*. Münster: Waxmann. S. 245 – 259.
- Spitzer, M. (2003): *Selbstbestimmen*. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stadler, H. (2005): *Intervention durch Forschung. Wege zur Unterstützung der Professionalisierung von Lehrkräften mittels Video*. In: Welzel, M. & Stadler, H. (Hrsg.): *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. S. 171 – 190.
- Star, J. & Strickland, S. (2008): *Learning to Observe: Using Video to Improve Preservice Mathematics Teacher's Ability to Notice*. In: *Journal of Mathematics Teacher Education* 11. S. 107 – 125.
- Stiller, E. (2005): *Lehrer werden – Lerner bleiben. Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie*. In: Kostrzewa, F. (Hrsg.): *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Tagungsband*. Eitorf: Gata Verlag. S. 97 – 112.
- STMUK Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2010) (Hrsg.): *Interne Evaluation an Bayerns Schulen*. München: ISB.
- Strahm, P. (2008): *Qualität durch systematisches Feedback – Grundlagen, Einblicke und Werkzeuge*. Bern: Schulverlag.
- Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (2007): *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Süßlin, W. (2012): *Die Situation an den deutschen Schulen aus Sicht von Lehrern und Eltern*. In: Vodafone Stiftung (Hrsg.): *Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland*. http://www.vodafone-stiftung.de/pages/presse/publikationen/subpages/lehre_r_in_zeiten_der_bildungs-panik/index.html
- Tanner, H. (1993): *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (1996): *Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern*. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 448 – 471.

- Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Zentrale Koordination Lehrerausbildung. Universität Münster.
- Thonhauser, J. (2005): *Videos in der Lehrerbildung – ein historischer Überblick*. In: Journal für LehrerInnenbildung 2/2005. Innsbruck – Wien – Bozen: Studienverlag. S. 44 – 48.
- Topsch, W. (2010): *Beobachten im Unterricht*. In: Kiper, H., Meyer, H. & Topsch, W. (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen. S. 97 – 108.
- Trautmann, M. & Sacher, J. (2010): *Videofeedback als Instrument zur Unterrichtsentwicklung*. In: dies. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 11 – 24.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2010): *Die Formulierung eigener Beobachtungsschwerpunkte für das Feedback – eine nicht zu unterschätzende Herausforderung*. In: Trautmann, M. & Sacher, J. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback: Besser kommunizieren lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 127 – 141.
- Turnbull, J. (2010): *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Es, E. & Sherin, M. G. (2006): *How Different Video Club Designs Support Teachers in 'Learning to Notice'*. In: Journal of Computing in Teacher in Teacher Education 22 (4). S. 125 – 135.
- Van Es, E. & Sherin, M. (2010): *The influence of video clubs on teachers' thinking and practice*. In: Journal of Mathematics Teacher Education 13. S. 155 – 176.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2011): *Aktionsrat Bildung: Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020*. http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5._Jahresgutachten_2011.pdf (zuletzt aufgerufen am 5.8.13)
- Voigt, J. (1997): *Unterrichtsbeobachtung*. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa. S. 785 – 794.

- Von Aufschnaiter, S. & Welzel, M. (Hrsg.) (2001). *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2000): *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Walter, N. & Heng, S. (2008): *Medienbranche im fundamentalen Umbruch*. in: Kaumanns, R., Siegenheim, V. & Sjurts, I. (Hrsg.): *Auslaufmodell Fernsehen*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler. S. 35 – 53.
- Welzel, M. & Stadler, H. (Hrsg.) (2005): *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Weiser, B. (2005): *Vom Skilltraining zum Videoportfolio*. In: *Videos in der LehrerInnenbildung*. 2/2005. Innsbruck – Wien – Bozen: Studienverlag. S. 36 – 43.
- Wellenreuther, M. (2009): *Handwerkszeug für erfolgreichen Unterricht*. In: Friedrich Jahresheft 2009. Seelze: Friedrich. S. 44 – 47.
- Werning, R. (2006): *Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag*. In: Becker, G. et al. (Hrsg.): *Diagnostizieren und fördern*. Friedrich Jahresheft 2007. Seelze: Friedrich. S. 11 – 15.
- Wiener, N. (1968): *Kybernetik: Regelung und Nachrichtenübertragung in Lebewesen und Maschine*. Reinbek bei Hamburg: Rowoldt.
- Wildt, J. (1996): *Feedback in Lehrveranstaltungen*. In: Schulz, R. (Hrsg.): *Verbesserung in Studium und Lehre*. Universität Oldenburg. S. 43 – 51.
- Wilkins, E., Shin, E.-K. & Ainsworth, J. (2009): *The Effects of Peer Feedback Practices with Elementary Education Teacher Candidates*. *Teacher Education Quaterly* 36 (2). S. 79 – 93.
- Wirtz, B. (2003): *Handbuch Medien- und Multimediamanagement*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- Wollersheim, H.-W. (1993): *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt/M.: Lang.
- Woolfolk, A. (2008): *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.
- Ziebell, B. (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin: Langenscheidt.

- Zierer, K. & Kahlert, J. (2010): *Was bedeutet Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung?* In: Pädagogische Rundschau 5/2010. S. 525 – 534.
- Zottmann, J., Dieckmann, P., Fischer, F. & Rall, M. (2009). *Just watching is not enough: Fostering observational learning in a full-scale simulator training in medical education with a collaboration script*. Unveröffentlichtes Manuskript bei der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).